ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL TRABAJO EN AULA

RETRO-ALIMENTACIÓN FORMATIVA

2019

SUMMA "la Caixa" Foundation

Primera edición, 2019

Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa

Publicación realizada por SUMMA,
en colaboración con Fundación La Caixa.
www.summaedu.org

Coordinadores
Javier González
Dante Castillo
Macarena Laso
Valentina Covarrubias

Autores
Rebeca Anijovich

Edición
Florencia Henríquez

Diseño, diagramación y portada
Ximena Undurraga, consultora SUMMA

SUMMA (2019) Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa

Impreso en Chile

ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL TRABAJO EN AULA

RETRO-ALIMENTACIÓN FORMATIVA

2019





PRÓLOGO

Retroalimentación Formativa: evaluación y acompañamiento de los procesos de aprendizaje

La educación no solo es un derecho humano, sino también la clave del progreso individual y colectivo. En la era del conocimiento, aquellas sociedades que no logren garantizar un acceso equitativo e inclusivo a sistemas de formación de calidad, y a lo largo de toda la vida, quedarán irremediablemente rezagadas. En otras palabras, no hay progreso posible sin una educación de calidad accesible para todos y todas.

Si bien el Estado debe ser el principal garante de este derecho, la educación es una tarea de todos. Academia, sociedad civil, empresa, familia y comunidad escolar, todas están llamadas a colaborar a este gran desafío. Sin embargo, entre los actores, hay uno que es crucial: los profesores y profesoras. Ellos cumplen un rol insustituible, pues día a día son los encargados de promover, apoyar y guiar el proceso de aprendizaje de nuestros jóvenes. La evidencia comparada muestra que, sin duda, uno de los factores más importantes en este proceso es la calidad de los docentes. Por ello, cabe preguntarse cuáles son aquellas prácticas pedagógicas que hacen que la enseñanza logre transformarse en aprendizaje.

Para responder esta trascendental y difícil interrogante, es importante basarse en la evidencia internacional acumulada durante las últimas décadas en el campo de la investigación educativa. Este esfuerzo lo ha liderado el Education Endowment Foundation (centro de investigación del Reino Unido), que junto con SUMMA (Laboratorio de Investigación e Innovación para América Latina y el Caribe) y la Caixa Foundation (fundación española), forman parte de la Coalición Global por la Evidencia. Su objetivo es justamente generar, sintetizar y movilizar evidencia comparada para informar los procesos de decisión a nivel de sistema escolar y también de la sala de clases.

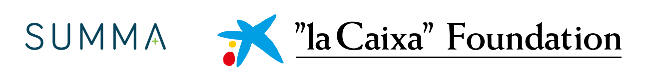
Pues bien, la evidencia rigurosamente analizada, arroja una serie de pistas respecto a aquellas prácticas pedagógicas que parecieran ser más efectivas para promover el aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, iluminan nuestro entendimiento respecto a por qué mejoran las escuelas que mejoran.

Entre las prácticas pedagógicas con mayor costo-efectividad e impacto en los aprendizajes se encuentran aquellas que promueven la retroalimentación formativa. Los beneficios de esta práctica son de naturaleza diversa: contribuye a modificar los procesos de pensamiento y los comportamientos de las y los estudiantes; ayuda a reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje; mejora la motivación del proceso de aprendizaje, en tanto fortalece la autoestima de estudiantes, docentes y directivos; también permite el desarrollo de prácticas docentes reflexivas, que favorecen la mejora de los procesos de enseñanza.

Rebeca Anijovich, autora de este documento, nos invita a reflexionar e identificar metodologías y actividades concretas para implementar la retroalimentación formativa en la sala de clases. En este sentido, nos recuerda que la retroalimentación se distingue de la mera calificación. Mientras la primera ofrece información cualitativa sobre los logros, los desafíos y los modos en que una producción puede ser mejorada, la calificación solo otorga un valor a dicha producción, en función de una escala previamente definida. En este sentido, la pregunta relevante no es ¿qué hizo bien y qué hizo mal el estudiantado?, sino, ¿qué hacer ahora? ¿cómo avanzar? y ¿qué falta para lograr los aprendizajes deseados?

Desde SUMMA y La Caixa Foundation tenemos la convicción de que el adecuado uso de la evidencia internacional puede orientar tanto las políticas y programas de mejoramiento educativo, como los planes de formación docente (inicial y en servicio) desarrollados en cada país. Sin embargo, también reconocemos que no basta con identificar aquellas prácticas pedagógicas con mayor impacto. Eso es solo el comienzo. Se debe avanzar decididamente en la generación de orientaciones metodológicas y pedagógicas que permitan implementarlas, pasando de la evidencia a la práctica. Además, se deben adaptar estas metodologías y herramientas a los particulares contextos, culturas y territorios locales.

Con este objetivo, SUMMA y La Caixa Foundation han decidido establecer una estrecha colaboración de largo plazo, con el fin de desarrollar un conjunto de contenidos y recursos educativos que apoyen tanto la formación docente, como los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel escolar. El presente documento es un primer paso en esta dirección. Los materiales que aquí se exponen brindan un conjunto de orientaciones y recursos que buscan ayudar a los docentes a desarrollar e implementar, en las salas de clases, nuevas pedagogías fundadas en la retroalimentación formativa. Por supuesto, aún queda mucho por avanzar.





INTRODUCCIÓN

"Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula"
Poniendo en acción el conocimiento sobre prácticas pedagógicas efectivas

El documento que se presenta a continuación forma parte del trabajo que hemos venido desarrollando desde SUMMA en la línea de innovación educativa informada en evidencia. Esta línea de trabajo tiene por objetivo promover la utilización del conocimiento científico disponible de aquellas intervenciones pedagógicas que tienen mayores probabilidades de impactar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Se busca así ofrecer un conjunto de orientaciones y materiales de trabajo de aula para que los centros educativos y docentes profundicen sus competencias en prácticas pedagógicas altamente efectivas. En este caso, la práctica de la **Retroalimentación Formativa**.

Para lograr este objetivo hemos contado con la cooperación de Fundación la Caixa para desarrollar las distintas actividades del proyecto. Asimismo, hemos contado con la participación de importantes expertos latinoamericanos en el campo de la formación docente y el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas. En particular, agradecemos la colaboración, compromiso y energía del trabajo realizado por Rebeca Anijovich, quien fue la consultora a cargo de la elaboración de estos materiales dedicados a la retroalimentación formativa.

En primer lugar, quisiéramos señalar que este proyecto nace a principios del año 2018. La idea que dio origen a este trabajo era diseñar un conjunto de materiales y recursos que pudieran avanzar en concretar la promesa que tenemos como SUMMA, la cual es promover el uso de la evidencia disponible, y de aquello que funciona en la mejora de los aprendizajes, para informar los procesos de toma de decisiones tanto a nivel de políticas como de prácticas educativas. El desafío a largo plazo es poner al servicio de los sistemas educativos de la región el conocimiento disponible, de manera que las decisiones en materia educacional cuenten con la mejor evidencia existente.

---

[1] En este caso el Education Endowment Foundation del Reino Unido con quienes hemos establecido un acuerdo de colaboración de largo plazo. Ver Plataforma de Prácticas Efectivas de SUMMA

Este interés, hereditario de las experiencias recientes de los centros What Works, ha venido a instalar con fuerza la idea de que las decisiones educativas deben estar informadas en estudios actualizados y probados. Apelar a este principio no hace más que relevar la dimensión ética que se juega en todo proceso decisional, y que en el caso de la educación es particularmente relevante, en tanto las decisiones en este ámbito incidirán en el bienestar personal y social, y en las oportunidades de vida de otros.

La pregunta inmediata que surge al mirar el conocimiento generado por instituciones líderes que trabajan en sistematizar evidencia a nivel mundial[1], es cómo avanzar en responder un conjunto adicional de preguntas no sólo referidas al qué funciona, sino también al cómo, dónde, cuándo o con quiénes. Estas preguntas nos proponen el ineludible desafío de pensar en los contextos específicos en que se desarrollan los procesos educativos. ¿Qué tipo de recursos desarrollar de manera que puedan ser utilizados en diferentes contextos? ¿Cómo articularlos y construirlos para que tengan capacidad de adaptación a diferentes realidades y que puedan ser valorados por directivos y docentes? Las preguntas que están en la base de este proyecto son esas; cómo y qué tipo de recursos debemos desarrollar para contribuir a la formación docente y al trabajo en aula. Lo que se busca es que tanto docentes como otros profesionales de la educación puedan utilizar y adaptar estos recursos y ponerlo en práctica en sus espacios educativos. Entendemos que la innovación educativa puede ser pensada y diseñada desde lo que sabemos que funciona.

En el proceso de construcción de estos materiales nos enfrentamos a la pregunta por el registro en el que debíamos escribirlos y comunicarlos. *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula* busca sugerir más que prescribir. Es una invitación a pensar formas nuevas de interacción entre docentes y estudiantes en el marco de un escenario educativo cada vez más complejo. Estos recursos no pretenden ofrecer recetas o manuales paso a paso de cómo ofrecer, por ejemplo, formas rápidas de retroalimentación o evaluación de aprendizajes. Se apoya en la idea de que los docentes pueden aplicar sus saberes y criterios profesionales ajustados a las particularidades locales. En este sentido son materiales que buscan alentar e incentivar interacciones novedosas entre docentes y estudiantes.

SUMMA es una institución con vocación y misión regional, un laboratorio de investigación e innovación para América Latina y el Caribe, que nos llama a evitar la tentación de pensar estos materiales para profesores y escuelas de un país específico. Lo que se espera de estos recursos es que puedan ser usados en los distintos países de la región. Es así como hemos intentado quedarnos en un nivel, tono y estilo que sea relevante, legible y útil para esos diversos contextos nacionales. Sabemos la dificultad que ello implica, pero esperamos haber avanzado en esa dirección.

Resolver estos desafíos nos demandó buscar consultores con un conjunto de características bien particulares y mirar su trabajo, académico y de investigación, pensando en que conocieran en profundidad las prácticas sobre las que desarrollaríamos las primeras orientaciones. En segundo lugar, que tuvieran un buen conocimiento de la región y que por lo tanto fueran sensibles a la diversidad de sistemas educativos, de manera que los materiales pudieran adaptarse en forma y fondo a la realidad de estos contextos. Creemos que el trabajo realizado ha logrado dar cuenta de esas expectativas.

Presentamos en este documento un conjunto de recomendaciones, materiales y recursos que buscan desarrollar y fortalecer la práctica de la Retroalimentación Formativa. Esta práctica, señala Rebeca Anijovich, se distingue de la mera calificación, ya que *"mientras la retroalimentación ofrece información cualitativa sobre los logros, los desafíos y los modos en que una producción puede ser mejorada, la calificación solo otorga un valor a dicha producción en función de una escala definida previamente"*.

El documento se estructura en seis capítulos. El primero es el marco conceptual y busca describir las categorías fundamentales asociadas a la práctica de la retroalimentación formativa. Ofrece un conjunto de razones de por qué es importante promover este tipo de acciones en tanto la evidencia muestra que es altamente efectiva en ayudar a la mejora de los aprendizajes.

El segundo capítulo ofrece los elementos claves para pensar en un modelo de implementación en la escuela. Este componente aborda la pregunta

por las condiciones necesarias que se espera se produzcan en la escuela para aumentar la probabilidad de impactar en las dinámicas de trabajo de profesores y estudiantes, delimitando así roles, tiempos, coordinaciones, espacios para la retroalimentación, entre otros.

El tercer capítulo está dedicado a la propuesta didáctica, esto es, fundamentalmente, entregar herramientas y recomendaciones sobre las dinámicas e interacciones entre docentes y estudiantes con foco en el trabajo en el aula. Busca modelar formas novedosas de interacción del núcleo pedagógico y con ello mejorar la relación entre el docente, los estudiantes y los contenidos desde un enfoque de práctica pedagógica efectiva.

El cuarto capítulo dedicado al set de recursos está directamente relacionado con el capítulo 3 y ofrece un conjunto de actividades, protocolos, ejercicios, pautas de trabajo etc. para facilitar las tareas de retroalimentación formativa en el aula. Entrega ejemplos de interacciones esperadas entre profesores y alumnos que muestran formas adecuadas de dar retroalimentación formativa. El objetivo de esta sección es proporcionar ejemplos concretos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de la retroalimentación.

Los últimos dos capítulos dedicados a las orientaciones y a ejemplos de talleres para la formación docente proporcionan recomendaciones generales para construir un programa de formación y capacitación de profesores en la práctica de la retroalimentación formativa. Estas orientaciones permiten crear actividades de desarrollo profesional docente centradas en el cultivo de las competencias para dar retroalimentación. Por último, se ofrecen ejemplos de cómo organizar actividades de capacitación (seminarios, talleres, etc.) para que los establecimientos educativos puedan avanzar en la implementación de una cultura de retroalimentación formativa.

Esperamos que estos materiales sean una ayuda y aporte al trabajo que realizan las escuelas y docentes en la región.

SUMMA

SOBRE LA AUTORA

REBECA ANIJOVICH

Rebeca Anijovich ha desarrollado sus principales líneas de trabajo teórico y práctico en temas de formación docente y formación de formadores de docentes desde la perspectiva de prácticas reflexivas. En el campo de la didáctica aborda enfoques de enseñanza centrados en la comprensión profunda en el reconocimiento de las aulas conformadas por diversidad de estudiantes y modos de evaluación alternativos. Ha ejercido la docencia y la dirección de instituciones en los niveles primario, secundario tanto en el ámbito formal, así como no formal, y en el ámbito universitario; es experta en Práctica Reflexiva y dirige trabajos de investigación. También es asesora de escuelas en México, Perú, Brasil y Chile. Es autora de numerosas publicaciones sobre el campo de la enseñanza y la evaluación. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad de San Andrés de Buenos Aires.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO 3



CAPÍTULO 4

CAPÍTULO 5

CAPÍTULO 6

CAPÍTULO 7

CAPÍTULO 1

MARCO CONCEPTUAL

SUMMA "la Caixa" Foundation

1 MARCO CONCEPTUAL

Evaluar es una tarea ardua. Condensa sentidos construidos desde el sistema educativo y define la trayectoria escolar de los estudiantes. Es una práctica que impacta en el sujeto, en su familia y en la propia institución educativa. Esto da cuenta de un entramado que no siempre se encuentra visible a la hora de diseñar propuestas de evaluación.

Además, evaluar conlleva habitualmente decisiones que la docencia toma en soledad, donde la prueba escrita u oral son casi las únicas evidencias para corroborar aprendizajes. Y hoy sabemos que la complejidad y variedad de los aprendizajes que pretendemos de nuestros estudiantes exceden el trabajo con lápiz y papel.

La evaluación condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluso el modelo de institución educativa. Por ello, es necesario mejorar la manera de comprenderla y practicarla. Teniendo en cuenta lo anterior, evaluar para aprender supone una manera más auténtica y desafiante de integrar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje, desde donde se desprende la noción de retroalimentación formativa que abordaremos en estos materiales.

1.1. Delimitación conceptual

Cuando nos referimos a la evaluación, la consideramos una parte indisociable del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación es un campo complejo y controvertido con múltiples propósitos: diagnosticar, regular, retroalimentar, reflexionar, acreditar, certificar, mejorar los aprendizajes. En este documento nos enfocaremos en la evaluación de los aprendizajes en el aula.

En la actualidad conviven en las escuelas dos lógicas respecto a la evaluación:



Una **lógica selectiva**, que se basa en el supuesto que solo los y las mejores estudiantes logran aprender exitosamente. Se enfoca en la búsqueda de la calificación y le importa fundamentalmente la nota y el producto final.



Una **lógica inclusiva**, que apuesta a que la totalidad del estudiantado pueda aprender. Se focaliza en los procesos, en las trayectorias y en los avances.

Abordaremos aquí la evaluación entendida como: "una oportunidad para que estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas, además de la función "clásica" de aprobar, promover, certificar" (Anijovich y Cappelletti, 2017, p.4). Desde esta perspectiva, la evaluación ofrece información sobre el proceso de aprendizaje y no solo sobre el resultado. Esta información resulta valiosa, tanto para el o la estudiante en función de su propio recorrido, como para el profesorado en su tarea de enseñar. Se trata de evaluar para aprender, situando al estudiantado en el centro del proceso de aprendizaje, reconociendo la evaluación como una mejora continua, destacando las prácticas de retroalimentación en tanto motores que contribuyen a dicha mejora.

Esta mirada sobre la evaluación reconoce lo particular, único y diverso de cada estudiante, favoreciendo el desarrollo de **procesos metacognitivos**, para que, tal como plantea Camilloni (2004), aumente su capacidad de pensar y reflexionar acerca de su aprendizaje. Para que esto se logre es necesario que cada estudiante conozca y comprenda los objetivos de aprendizaje y que estos guíen su proceso de reflexión. Con ello se busca promover la toma de consciencia del estudiantado acerca de su proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía.

Consideramos que la o el estudiante es autónomo cuando comprende el sentido de aquello que tiene que aprender, toma decisiones acerca de cómo va a llevar adelante ese aprendizaje y reflexiona sobre su proceso y su recorrido.

Sostenemos, desde los aportes de múltiples investigaciones y especialistas en esta temática (Black y Wiliam, 1998; Camilloni, 2004; Perrenoud, 2008; Stobart, 2010; Allal, 2010; Wiliam, 2011; Wiggins, 2011; Brookhart, 2011; Anijovich y Cappelletti, 2017; Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017) que una actividad de evaluación contribuye al aprendizaje cuando ofrece información que docentes y estudiantes usan como retroalimentación al evaluarse a sí mismos o a otros y a partir de ella se generan cambios en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación para el aprendizaje implica el tránsito hacia una cultura del aula en que las y los estudiantes puedan juzgar su propio trabajo y el de los demás, comprendiendo cuál es el aprendizaje que se proponen alcanzar. Para evaluar su trabajo y el de sus pares necesitan "saber" cuál es el desempeño apropiado ("a dónde tienen que llegar"), saber en qué fase de su propio aprendizaje están y recibir apoyo acerca de qué caminos tomar para alcanzarlo. . Queda en evidencia que la retroalimentación se distingue de la mera calificación. Mientras que la primera ofrece información cualitativa sobre los logros, los desafíos y los modos en que una producción puede ser mejorada, la calificación solo otorga un valor a dicha producción en función de una escala definida previamente. Estas prácticas promueven relaciones horizontales de colaboración e instalan una cultura democrática de participación activa.

Wiliam (2011) define cinco estrategias clave para que la evaluación sea un puente entre la enseñanza y el aprendizaje:

- Compartir los propósitos educativos y criterios de logro o metas de aprendizaje.
- Diseñar e implementar actividades que evidencien lo que el estudiantado está aprendiendo.
- Favorecer las interacciones entre pares como fuente de aprendizaje.
- Activar al estudiantado como responsable de su propio proceso de aprendizaje.
- Ofrecer retroalimentaciones formativas que favorezcan avances en los procesos de aprendizaje.

Nuestro propósito es desarrollar en profundidad el concepto y las estrategias de retroalimentación formativa, para favorecer mejores aprendizajes en el estudiantado y mejores prácticas en la docencia.

1.2. La retroalimentación formativa

Siguiendo las investigaciones que hemos señalado anteriormente, encontramos evidencias que dan cuenta del valor de la retroalimentación formativa en la mejora de los aprendizajes, a partir de la construcción de un vínculo de confianza entre docentes y estudiantes, una fluida comunicación, y un intercambio de ideas, preguntas y reflexiones. La palabra *retroalimentación* no es lo suficientemente amplia, ya que su raíz remite a ofrecer información o sugerencias sobre lo que ya ocurrió. Sin embargo, es un concepto presente en toda la literatura y no pretendemos abandonarlo en su totalidad, sino más bien complementarlo. Nos proponemos agregar significados que completen su sentido y otorguen pistas para pensar estrategias que sitúen la retroalimentación en el aula desde una perspectiva de proyección hacia adelante.

En Latinoamérica, las prácticas habituales de retroalimentación en la sala de clase, por lo general, consisten en corregir, identificar errores y, finalmente, calificar. De este modo, se desplaza la construcción del sentido del aprendizaje. El estudiante deja de ser el centro, acepta las correcciones, se le notifica los errores y la calificación, pero no comprende qué y cómo mejorar. A modo de ejemplo, algunas de las maneras habituales en que las y los docentes ofrecen retroalimentación sin poner el foco en el aprendizaje del estudiante son:

- Señalar el error, corregirlo y otorgar un puntaje a la producción.
- Escribir una X o subrayar lo que es erróneo y otorgar un puntaje a la producción.
- Identificar los errores, explicitar las respuestas correctas y otorgar un puntaje a la producción

En una versión en sintonía con la retroalimentación formativa, las y los docentes:

- Escriben comentarios, formulan preguntas acerca de las producciones y generan un diálogo con el estudiantado.
- Solicitan a sus estudiantes que expliquen qué entendieron de los comentarios y qué estrategias van a utilizar para mejorar.
- Ofrecen un tiempo a partir de los comentarios brindados para que el estudiantado pueda volver sobre sus producciones.

Generar una cultura de retroalimentación formativa es un desafío que tienen hoy los centros escolares. Esto incluye a los distintos actores de una institución educativa: directivos, docentes, estudiantes y familias. Se trata de instalar modos de ofrecer retroalimentación coherente en distintos ámbitos y entre quienes conforman una comunidad educativa.

PODEMOS CONSIDERAR LA RETROALIMENTACIÓN EN SU CALIDAD FORMATIVA SI:

- Contribuye a modificar los procesos de pensamiento y los comportamientos de los y las estudiantes.
- Ayuda a reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje y/o estándares y colaborar en ese recorrido.
- Se constituye en un factor significativo en la motivación de los aprendizajes, ya que siempre impacta sobre la autoestima de estudiantes, docentes, directivos.
- Favorece la participación de estudiantes en el proceso de aprendizaje, focalizado en el desarrollo de sus habilidades metacognitivas, pues se los considera sujetos activos en su aprendizaje, no receptores pasivos.
- Articula las evidencias de aprendizaje y los criterios con los objetivos, estándares o expectativas de logro.
- Utiliza una variedad de evidencias para dar cuenta de los aprendizajes.
- Es específica y contiene informaciones que toda la comunidad educativa puede poner en juego para alcanzar sus metas.
- Favorece prácticas reflexivas en la docencia para revisar y mejorar sus procesos de enseñanza.

1.3. Dimensiones de la retroalimentación

Para profundizar, y al mismo tiempo avanzar sobre la práctica cotidiana en las aulas, abordaremos la retroalimentación desde dos dimensiones: las estrategias y los contenidos.



ESTRATEGIAS

La definición de las estrategias para ofrecer retroalimentación está atravesada por cuatro factores: el tiempo, la cantidad, el modo y la audiencia.



Tiempo → Frecuencia y momentos de la retroalimentación.



Cantidad → Focalización en algunos aspectos del aprendizaje.



Modo → Oral, escrito, visual/demostración, diálogos, discusiones, modelamiento, pistas, preguntas, lenguaje gestual y corporal.



Audiencia → Individuos, pequeños grupos y grupo total.



Tiempo: Shute (2008) sostiene la diferencia entre la retroalimentación diferida y la inmediata. A su juicio, la primera resulta apropiada en relación con aprendizajes complejos porque ofrece un tiempo para procesar la información recibida, formularse preguntas, mirar ejemplos de otros trabajos, volver sobre la propia producción y anticipar mejoras para las próximas. Por ejemplo, el estudiantado recibe del profesorado preguntas sobre sus producciones que proponen que tomen un tiempo para reflexionar y encontrar respuestas para mejorarlas. La segunda, inmediata, posibilita corregir errores simples para que el estudiantado continúe con su tarea; por ejemplo, corregir errores de ortografía. Ambas retroalimentaciones son valiosas dependiendo de la complejidad de los aprendizajes que se quiera mejorar, del nivel educativo (estudiantes de inicio de la escuela primaria o básica, adolescentes en la escuela intermedia, etc.), entre otros.



Cantidad: Es habitual que las y los docentes intenten ofrecer retroalimentación sobre todos los aspectos que observan. Las investigaciones mencionadas nos muestran que, en general, la cantidad y calidad de la información y los comentarios que se brindan están más centrados en la necesidad de la docencia de evaluar o justificar la calificación que le otorgan al trabajo de las y los estudiantes que en promover sus aprendizajes. En este sentido, proponemos focalizar y priorizar dos o tres aspectos sobre los cuales centrar la retroalimentación, cuya selección está orientada por las metas de aprendizaje. Por ejemplo, en una producción escrita elegimos ofrecer retroalimentación sobre dos aspectos: coherencia y cohesión.



Modo: Distintas experiencias nos muestran la necesidad de combinar modos de abordar la retroalimentación, considerando la diversidad de estudiantes de un curso. Sabemos que cada estudiante aprende de manera diferente, ha desarrollado distintos tipos de inteligencia, tiene trayectorias variadas y experiencias diversas. Por ejemplo, combinar comentarios escritos con una conversación posterior entre docentes y estudiantes permite considerar dos modalidades diferentes de comunicar la retroalimentación. También es importante contemplar lo que se dice y cómo se dice: el tono, el volumen de la voz, los gestos. No se trata de una cuestión de "forma" sino de fondo. En cualquier situación de interacción, la "forma" determina la buena comunicación y moldea el contenido del mensaje. Por ejemplo, ofrecer una retroalimentación con enojo, provocará que el estudiantado preste más atención a la forma que al contenido.



Audiencia: se puede ofrecer retroalimentación a cada estudiante, al grupo en su conjunto o a grupos pequeños. La retroalimentación individual permite focalizar tanto en las tareas esperadas como en las estrategias que el o la estudiante ha puesto en juego. Es importante destacar que el factor tiempo y cantidad de estudiantes torna difícil ofrecer este tipo de devoluciones.

Las retroalimentaciones al grupo total permiten que la docencia identifique aspectos comunes a mejorar y las comparta con el estudiantado para que puedan volver sobre sus producciones, considerando los errores más frecuentes, las ideas que no se comprendieron bien, o compartiendo las diferentes conceptualizaciones y estrategias utilizadas por el estudiantado. Investigadores como Wiliam (2011) señalan que las retroalimentaciones grupales no siempre ayudan al estudiantado, porque ellos no reconocen individualmente sus propios errores o dificultades en lo que oyen de la o el docente. Si el compromiso de cada integrante del grupo es bajo, posiblemente nadie se sienta parte de la información que aporta el profesorado, esta se perciba como ajena, y pase "inadvertida" para el estudiantado. En la medida que el compromiso y el grado de conocimiento sobre las propias fortalezas y debilidades sea mayor, las retroalimentaciones grupales enriquecerán al estudiantado.

En cambio, las retroalimentaciones entre pares son más recomendables en términos de la democratización de la comunicación entre el estudiantado y el desarrollo de una conciencia metacognitiva más profunda, lo que favorece, a su vez, que progresivamente se vayan convirtiendo

en aprendices autónomos. Para llevar adelante un proceso de retroalimentación entre pares es necesario destinar un tiempo para que el estudiantado comprenda el para qué, el sentido de esta práctica, conozca las diferentes estrategias que se pueden utilizar, así como los obstáculos posibles que inevitablemente encontrará en el camino. Para ello, la o el docente ofrecerá ejemplos, protocolos, aspectos a tener en cuenta en el momento de intercambio, a la vez que dedicará tiempo para practicar y revisar conjuntamente dichas prácticas. Los y las estudiantes tienen que conocer los objetivos a alcanzar y los criterios de evaluación.



CONTENIDOS

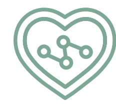
Los contenidos de las retroalimentaciones refieren a aquellos elementos / dimensiones / focos que selecciona el profesorado para ofrecer devoluciones a sus estudiantes. Veamos algunas opciones que encontramos habitualmente en las prácticas de las y los docentes, relacionadas a los contenidos que se abordan en la retroalimentación.

VALORACIONES SOBRE:

- La persona.
- Los desempeños y las producciones.
- Los procesos de aprendizaje.



Valoraciones sobre la persona: el propósito es impactar sobre la autoestima del estudiantado y provocar mejoras en sus aprendizajes. En algunas ocasiones, al recibir valoraciones positivas, los y las estudiantes pueden tener dificultades para reconocer que también necesitan mejorar sus desempeños y producciones. Por ejemplo: "Tus dibujos son muy buenos, eres muy creativa". A partir de esta retroalimentación la niña o el niño podría pensar que no necesita mejorar nada y desde nuestra concepción de la retroalimentación formativa, siempre es posible "subir un escalón más" en el aprendizaje.



Valoraciones sobre los desempeños y producciones: el propósito de la retroalimentación es impactar sobre la calidad y la profundidad de las tareas y los modos en que se desempeña el estudiantado para lograr sus aprendizajes. Por ejemplo: "Valoro la profundidad de tu texto, incluiste varios puntos de vista y analizaste cada uno de ellos".



Valoraciones sobre los procesos de aprendizaje: el propósito es focalizar en las estrategias que utiliza el estudiantado, en la identificación de sus fortalezas y en los obstáculos para reconocerse como estudiante. Por ejemplo: "Has revisado varias fuentes de información y has elegido dos de ellas que te han ayudado a completar el cuadro comparativo".

Wiliam (2009) sostiene que quizás uno de los aspectos más importantes sobre el contenido de las retroalimentaciones es que focalicen su atención prospectivamente, más que retrospectivamente. La pregunta relevante no es ¿qué hizo bien y qué hizo mal el estudiantado?, sino, ¿qué hacer ahora? ¿cómo avanzar? ¿qué le falta?

Si al momento de ofrecer retroalimentación, la mirada está puesta en el pasado o en los errores cometidos, el estudiantado no suele realizar ninguna acción al respecto. Para que se puedan revisar resultados y/o desempeños hacia atrás y al mismo tiempo tender a una mejora futura, es necesario dar continuidad al proceso de retroalimentación, es decir, generar un circuito sistemático y prolongado de retroalimentaciones. Por ejemplo, es posible solicitar al estudiantado que vuelva a entregar su trabajo y marque con un rotulador las modificaciones que realizó, o que diseñe un plan de mejora para su próximo trabajo.

1.4. Las estrategias de diálogos reflexivos

INTERACCIONES DIALOGADAS FORMATIVAS

En términos formativos, el diálogo entre estudiantes y docentes ofrece oportunidades para aclarar sentidos, comprender mejor el objetivo de la retroalimentación, reflexionar de manera conjunta acerca del aprendizaje.

El propósito es lograr un proceso de construcción colectiva donde el estudiantado encuentre valor en la retroalimentación, asuma una actitud proactiva dentro del proceso de aprendizaje y la o el docente sistematice prácticas de acompañamiento y seguimiento del estudiantado.

Consideramos **el diálogo y la conversación** como elementos relevantes, cuya intencionalidad consiste en proporcionar un contexto para el aprendizaje reflexivo. Si el propósito del diálogo es claro y específico, existen mayores posibilidades de una escucha activa y de un intercambio de ideas genuino. Nicolás Burbules (1999) describe el diálogo como una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de quienes forman parte de él.

Las y los profesores ofrecerán entonces preguntas, ideas, sugerencias, e instalarán conversaciones que permitan que el estudiantado identifique y reduzca la brecha entre "lo que saben, hacen y piensan hoy" y el punto de llegada. Se trata de brindar oportunidades para que cada alumna y alumno desarrolle habilidades de autorregulación del aprendizaje a través de la metacognición, "aprendiendo a aprender". Participar activamente en sus procesos de aprendizaje les dará voz y control sobre sus logros.

Definimos las interacciones dialogadas formativas como un modo particular de conversación entre docentes y estudiantes. Esta conversación tiene el propósito de articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos y los criterios de evaluación, favoreciendo el desarrollo de la autonomía del estudiantado.

Estas interacciones promueven la revisión de lo hecho con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea o desempeño de la o el estudiante y hacia la reflexión sobre qué y cómo aprendió. Promover interacciones dialogadas formativas entre docentes y estudiantes tiene como uno de sus fines valorar el grado de aprendizaje alcanzado y también ayudar a las y los estudiantes a abordar el desafío de seguir aprendiendo, reconociendo sus debilidades y fortalezas (Hattie & Timperley, 2007).

Buenas prácticas de interacciones dialogadas formativas facilitan el desarrollo de la autoevaluación, la reflexión sobre los aprendizajes (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006), e indican cómo continuar y/o abordar nuevos aprendizajes. Para llevar adelante estas buenas prácticas de interacciones dialogadas, necesitamos identificar los obstáculos que de alguna manera ofrecen resistencia.

Obstáculos a las interacciones dialogadas formativas

- *Utilizar un lenguaje poco familiar*, un vocabulario que el estudiantado no comprende al momento de efectuar devoluciones sobre las producciones y desempeños. Por ejemplo, para un estudiante de los primeros años de nivel secundario: "La justificación que presentas no sigue una lógica consistente", puede ser señalado con la alternativa "Las ideas que presentas para justificar se contradicen entre sí. En la primera frase planteas tu acuerdo y en la segunda tu desacuerdo sobre la misma idea".

- *Ofrecer una retroalimentación más orientada a lo que ocurrió en el pasado que a sobre cómo mejorar en el futuro* para alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto. Esto refuerza los reclamos de las y los docentes cuando plantean que sus estudiantes no utilizan nada de lo que reciben para sus producciones futuras. Por ejemplo: "El trabajo es flojo, no se logra identificar las ideas relevantes". Sugerimos: "Te propongo que en tu próximo trabajo utilices un mapa conceptual para que te ayude a identificar las ideas relevantes". Este tipo de retroalimentación contiene referencias a qué es necesario mejorar, y especialmente cómo hacerlo.

- *Brindar retroalimentación demasiado tarde*, lejos del momento de la producción. La lejanía en el tiempo supone un esfuerzo de conexión y reconstrucción de lo sucedido por parte del estudiantado que difícilmente ocurre. Es común devolver trabajos con comentarios varias semanas después de la producción. Una estrategia sugerida es el uso de protocolos que se presentan como una secuencia breve de pasos que permite ofrecer la retroalimentación cerca del tiempo de producción. Por ejemplo:
    - Valorar dos aspectos positivos de la producción del estudiantado.
    - Identificar dos aspectos a mejorar a través de preguntas y/o sugerencias.
- *Poner escaso énfasis en el desafío.* Las interacciones dialogadas formativas no siempre parecen satisfacer al estudiantado porque, si bien pueden ayudar a mejorar sus producciones, ellos plantean que no les ayuda a saber si están bien encaminados para aprobar la materia. Por ejemplo: "Entiendo la sugerencia que me propone, pero ¿estoy desaprobado?". Esto da cuenta de que la devolución no alcanza a ser relevante para el estudiantado y de que se ofrece escasa información.

Tal vez la cuestión más significativa del bajo impacto que estas interacciones dialogadas tienen en los aprendizajes de las y los estudiantes se puede explicar por el hecho de que se traslada a la retroalimentación el modelo centrado en la sola transmisión de la enseñanza, en lugar de producirse conversaciones acerca del trabajo o del desempeño del estudiantado. Es decir, se les ofrece a las y los estudiantes solo información o juicios de valor. Esta información es provechosa si el estudiantado la comprende, se la apropia, se siente interpelado para involucrarse, toma decisiones acerca de sus futuras tareas y desempeños, y la utiliza para mejorar sus aprendizajes. Estas capacidades requieren ser enseñadas a lo largo de la trayectoria escolar. De ese modo, el estudiantado aprenderá a reflexionar y a trabajar sobre lo que reciben de sus profesores y de sus pares.

Las y los docentes de distintos niveles de escolaridad valoran las interacciones dialogadas formativas entre pares, aunque reconocen que es necesario preparar al estudiante para que aprenda a hacerlo y que este tipo de prácticas precisa ser sostenida en el tiempo. Las interacciones dialogadas formativas pueden contribuir a la comprensión, por parte del estudiantado, de que puede mejorar su trabajo, encarar tareas desafiantes y lograr aprendizajes significativos para su trayectoria escolar.

Así, se enseña a aprender, favoreciendo el desarrollo de habilidades metacognitivas a través de las cuales el estudiantado reconozca sus fortalezas y debilidades, su variedad de estrategias para alcanzar los objetivos, y pueda desarrollar, como ya hemos mencionado, la autonomía.



CAPÍTULO 2

MODELO DE IMPLEMENTACIÓN EN LA ESCUELA



2 MODELO DE IMPLEMENTACIÓN EN LA ESCUELA

En este apartado presentamos un modelo de implementación de la retroalimentación formativa en las instituciones escolares, entendiendo que estas funcionan como sistemas interdependientes. Sus áreas están relacionadas de tal modo que conforman una unidad. Si introducimos un cambio en alguna práctica, por ejemplo en el modo de evaluar en 5º grado, esto generará un impacto en el resto de la escuela primaria. Es por eso que nos enfocamos en diseñar un modelo de implementación de prácticas de retroalimentación formativa que permee al conjunto de los integrantes de la comunidad educativa, para que se convierta en parte de su cultura.

Para desarrollar este modelo consideramos, en primer lugar, la necesidad de identificar condiciones habilitantes que favorezcan el cultivo de prácticas de retroalimentación formativa. En segundo lugar, definimos las capacidades necesarias de los actores institucionales para ofrecer estas prácticas. Y finalmente, proponemos estrategias para implementar estas prácticas de retroalimentación formativa.

2.1. Condiciones habilitantes para favorecer prácticas de retroalimentación formativa en las instituciones educativas

Reconocemos que las instituciones que mejoran sus prácticas no son solo las que presentan buenos resultados de aprendizaje, sino también aquellas que, por una parte, buscan el desarrollo y progreso de cada estudiante considerando su punto de partida y, por otra, trabajan colaborativamente para desarrollar equipos profesionales que puedan crecer y aprender en un contexto cambiante. Son instituciones que saben dónde van y tienen la capacidad de saber cómo llegar ahí. En este sentido, esas instituciones se constituyen en comunidades interrelacionadas, que trabajan en torno a metas compartidas, de manera integrada. Mencionamos algunos atributos de estas comunidades.

- *Visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje.* Los miembros de una comunidad escolar comparten presupuestos comunes, en el lenguaje y en la práctica. El diálogo y acción profesional del profesorado y de la comunidad escolar se centran en las oportunidades de los alumnos y las alumnas para aprender.

- *Intercambio de saberes y de prácticas.* Compartir saberes y prácticas promueve la conformación de una comunidad de aprendizaje entre la docencia. El intercambio entre colegas es una tarea conjunta al servicio de las escuelas.

- *Responsabilidad colectiva por el aprendizaje del estudiantado.* El conjunto de los actores que conforman una comunidad educativa es responsable, de diversas maneras, del aprendizaje de cada estudiante.

- *Interdependencia profesional.* Esto supone abordar de manera conjunta los problemas educativos, entendiendo que es necesario el aporte de cada uno de los y las profesionales.

- *Indagación reflexiva.* Los datos recogidos u observados se analizan profunda y críticamente para la mejora.

- *Confianza mutua, conflicto y consenso.* La comunidad se asienta en una confianza mutua, de respeto y apoyo. Como toda comunidad humana, el conflicto es natural, lo importante es cómo se aborda y resuelve.

- *Comunidad ampliada.* La comunidad no se limita a la escuela ni a los y las docentes; se busca ampliarla a las familias, al barrio y a la comunidad en general.

Fuente: Adaptación de Bolívar, Antonio (2015).

A partir de estos atributos de una comunidad, nos disponemos a desarrollar cómo la retroalimentación formativa tiene un alto potencial para contribuir a su conformación, a través de sus prácticas y dispositivos. Habitualmente, la retroalimentación se enfoca en los aprendizajes del estudiantado y en el desempeño de la docencia. Sin embargo, desde una perspectiva holística e integral, proponemos diseñar y llevar adelante en las instituciones una **cultura de retroalimentación**, considerando los diferentes actores que la conforman y la diversidad de tareas que se llevan a cabo.

Nos parece valioso apoyarnos en las contribuciones de Blejmar (2005), quien plantea que "gestionar es hacer que las cosas sucedan". Para ello, es necesario crear condiciones para que las prácticas de retroalimentación formativa cumplan con sus propósitos y no sean identificadas como meros diálogos técnicos.

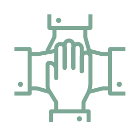
Describimos, a continuación, las condiciones necesarias para desarrollar una cultura de retroalimentación. Dichas condiciones de manera global consideran los atributos de una comunidad señaladas por Bolívar (2015).



2.1.1. Favorecer un clima institucional positivo

Nos referimos aquí a las percepciones compartidas por los miembros de la institución educativa con respecto a las experiencias de aprendizaje, al ambiente físico, a las relaciones interpersonales y a los modos de interacción. La participación, la capacidad de escuchar y compartir ideas, conocimientos, opiniones, hacen de este espacio un lugar de vivencia y de práctica democrática, donde se aprende a convivir.

Este clima se puede observar en las aulas, en los patios, en la biblioteca, laboratorios, es decir, en todos los espacios donde interactúan los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, el clima laboral, entendido como la satisfacción y percepción de bienestar con el trabajo y la institución, impacta en el desempeño de los profesionales.



2.1.2. Generar confianza entre los miembros de la comunidad educativa

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, la confianza está definida como la "esperanza firme que se tiene de alguien o algo". A esta definición se agrega la idea de una construcción que se logra a través del tiempo. Confiar significa contar con una red que sostiene. Blejmar (2017) afirma "la confianza constituye el espacio emocional requerido para iniciar todo proceso de cambio y, en definitiva, para una más profunda y potente red de vínculos en la trama institucional" (p.122).

Para crear confianza es necesario:

- Favorecer el conocimiento personal y las interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa.

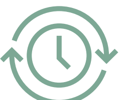
- Incrementar la credibilidad de todos quienes ofrecen retroalimentaciones formativas, mostrando públicamente lo que saben y comprometiéndose con la búsqueda de aquello que no saben.

- Dar espacio a la expresión y al análisis de los sentimientos, ya que son un núcleo importante de la retroalimentación formativa.

- Comprender profundamente cómo impactan las retroalimentaciones formativas en cada uno de los integrantes de la comunidad educativa y en el logro de los objetivos.

- Transparentar los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación de las prácticas de retroalimentación.

- Realizar una escucha comprometida, lo que incluye atención, interpretación, interrogación y acuerdos de comprensión.



2.1.3. Sostener en el tiempo las prácticas de retroalimentación formativa

Para instalar una nueva práctica en la cultura institucional es necesario:

- Enseñarla, es decir, mostrar ejemplos de buenas prácticas que se desarrollan dentro de la propia institución, o de otras, adecuándolas al propio contexto.

- Practicarla sistemáticamente a lo largo del tiempo. No se trata de prácticas incidentales, sino de la planificación de los momentos de la enseñanza en los que se ofrece retroalimentación formativa.

- Monitorear sus avances, articulando el contenido de la retroalimentación formativa con los objetivos de aprendizaje, favoreciendo la comprensión de aquello que se propone mejorar.

- Lograr que los distintos actores institucionales se las apropien y generen "efecto contagio".



2.1.4. Establecer frecuencia, contexto y sentido de la oportunidad

Si la retroalimentación es algo que ocurre solo en momentos inusuales, como una revisión del desempeño o cuando algo sale mal, nunca será parte orgánica de la cultura organizacional. Ante ello, sugerimos considerar las siguientes orientaciones:

- Elegir los momentos más adecuados, evitando, por ejemplo, ofrecer retroalimentación cuando el o la docente se está yendo de la escuela.

- Preferir un espacio que permita cierta privacidad para el diálogo.

- Empezar de a poco, encontrando oportunidades en la cotidianidad de la vida escolar para dialogar y reconocer avances.

- No esperar una ocasión especial, tomar unos minutos y hacer que suceda.



2.1.5. Favorecer un equilibrio entre retroalimentaciones: las que se focalizan en las fortalezas de las producciones y los desempeños y las que se focalizan en las necesidades de mejora

Necesitamos ofrecer retroalimentaciones positivas, que reconozcan las buenas prácticas que los integrantes de la comunidad educativa llevan adelante y que también impacten sobre la autoestima de cada uno de ellos. Al mismo tiempo, es necesario estar atentos a que este reconocimiento no ocurra como repetición mecánica, que es cuando se reconoce a todos, todo el tiempo, lo que significa que no se reconoce nada ni a nadie. Asimismo, siempre tenemos que procurar la mejor manera de ofrecer retroalimentaciones formativas sobre los aspectos a superar, cuidando los sentimientos que provocan, evitando que sean identificadas como críticas negativas.

Sugerimos entonces considerar el aporte de David Perkins (2003), quien presenta un arquetipo de retroalimentación que denomina **comunicativo**. Este se lleva a la práctica a través de cuatro acciones: valorar, compartir inquietudes, formular preguntas y ofrecer sugerencias. De este modo, abordamos las retroalimentaciones identificando las fortalezas de las producciones y desempeños, así como las propuestas de mejora.



2.1.6. Concebir el error como parte del aprendizaje institucional

Es muy común encontrar que las organizaciones educativas conciban el error asociado a connotaciones negativas, punitivas, que generan sentimientos de vergüenza, enojo y malestar. En una cultura de retroalimentación entendemos el error de otra manera. Para ello nos apoyamos en las ideas de Astolfi (2003), quien considera los errores como sensores de problemas e indicadores de progreso, y valora esos problemas como desafíos a superar y no como fracasos.

Las evidencias que ofrecen los errores son claves para la retroalimentación formativa de los distintos actores institucionales, en términos de toma de conciencia de sus propios aprendizajes y desarrollo de su autonomía.

Entonces, sugerimos considerar el error:

- como un recurso para reflexionar y como elemento posibilitador de avances y mejoras.

- como elemento base para diseñar acciones anticipatorias, especialmente cuando se repite frecuentemente.

Tal como hemos señalado en la sección anterior, se trata de favorecer conversaciones proactivas, progresivas, de andamiaje, para contribuir a desarrollar una práctica reflexiva sistemática.

Para enfatizar el valor de las conversaciones, aportamos las ideas de Echeverría (2014), quien plantea que estas tienen que servir para:



- abrir posibilidades y pensar alternativas posibles;

- propiciar la acción, para que suceda aquello que se propone y

- mejorar los vínculos entre los integrantes de la comunidad educativa.

Estas condiciones habilitantes de una cultura de retroalimentación tienen como protagonistas a cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

2.2. Capacidades de los actores institucionales para ofrecer retroalimentación formativa

En el marco de una institución que favorece prácticas de retroalimentación formativa, resulta relevante el trabajo en torno al desarrollo de capacidades, pues permite mirar integralmente las trayectorias escolares, así como propiciar mejores prácticas de acompañamiento y seguimiento de los procesos de aprendizaje del estudiantado. Desde un sentido amplio, las capacidades constituyen un conjunto de modos de pensar, actuar y relacionarse que los y las estudiantes desarrollarán progresivamente, para manejar las situaciones complejas de la vida cotidiana, en cada contexto y momento particular de sus experiencias.

Específicamente para el trabajo con retroalimentaciones formativas, nos interesa distinguir aquellas capacidades que deben desplegar las y los profesores para poder ofrecerlas, y aquellas que necesitan desarrollar las y los estudiantes para recibirlas.



2.2.1. Capacidades del profesorado para ofrecer retroalimentaciones formativas

Es posible reconocer en los aportes de Carl Rogers (Rogers et al, 1996) algunas capacidades necesarias en quienes ofrecen retroalimentaciones formativas al estudiantado, entre las que están:

- *Autenticidad,* la cual implica que la posición de quien ofrece retroalimentación es sincera.
- *Aprecio, aceptación y confianza,* reconociendo al otro como persona autónoma.
- *Comprensión empática,* lo que supone ponerse en el lugar del otro, ofrecer una respuesta sin juicios de valor.

A estas, podemos añadir las siguientes capacidades globales:

Desarrollar la metacognición con el propósito de mejorar los aprendizajes del estudiantado.

Esta capacidad global supone por parte de las y los docentes:

La disposición para promover una práctica reflexiva en el estudiantado y en sí misma en tanto formadora. Dicha promoción requerirá de una planificación de distintos dispositivos y protocolos para organizar y favorecer reflexión sobre las producciones de los y las estudiantes.

El favorecimiento de la auto y la coevaluación entre el estudiantado. La inclusión de instancias en las que la retroalimentación no sea brindada solo por el profesor o la profesora sino por el mismo estudiante o sus pares, pues estas serán oportunidades para enriquecer los aprendizajes.



La revisión de las propias acciones para mejorar las prácticas. La reflexión sobre los propios modos de actuar, sobre las alternativas elegidas, sobre los efectos de la retroalimentación en los y las estudiantes, constituye una capacidad fundamental a desarrollar por el profesorado. Podríamos decir que es el punto de partida y de llegada para instalar una cultura escolar como la que aquí estamos impulsando.

Desarrollar una comunicación efectiva considerando los aspectos socioemocionales con el propósito de mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes.

Esta capacidad global supone por parte de las y los docentes:

Una *escucha activa*, es decir, estar atento/a a la producción de cada estudiante, a sus emociones, y a los efectos de la propia retroalimentación.

Disponibilidad, que implica "elegirse a uno mismo como sujeto de posibilidad para con otro, disposición de ayuda, de acompañamiento, de solidaridad con la responsabilidad ajena" (Blejmar, 2017, p. 90).

Comunicación clara de las ideas. Esto supone ser capaz de transmitir, especialmente en forma escrita, aquello que se desea comunicar, y el modo en que se haga redundará en que la retroalimentación adquiera un sentido formativo.

Sistematizar y documentar prácticas de retroalimentaciones formativas con el propósito de mejorar los aprendizajes del estudiantado.

Esta capacidad global supone por parte de las y los docentes:

Relevo de información válida y confiable acerca de desempeños y producciones. Esto supone identificar cuáles son las fuentes de información que constituyen verdaderas evidencias de aprendizaje, analizar críticamente las producciones, y decidir sobre cuáles se hará foco para cada retroalimentación.

I*dentificación de fortalezas, logros y aspectos a mejorar.* Usualmente lo primero que se detecta al mirar las producciones del estudiantado es aquello que "está mal", lo que "debería corregirse". Por ello, una de las capacidades principales a desarrollar por el profesorado es la posibilidad de "mirar las producciones" de modo tal que puedan reconocerse los aspectos logrados, aquello posible de ser destacado y valorado. Esto implica tener una mirada del estudiantado que apuesta por su aprendizaje y su avance permanente. Al mismo tiempo, para poder identificar aspectos de mejora, el profesorado necesita un profundo conocimiento de los saberes y prácticas requeridas para resolver la producción a la que se está entregando retroalimentación. Identificar los puntos de mejora implica, a su vez, ofrecer alternativas para llevar adelante una modificación sustantiva.





Andamiaje. Para que la retroalimentación sea verdaderamente formativa, el profesorado necesitará andamiar el conjunto de prácticas implicadas a lo largo del circuito. Para ello, entre otras cuestiones, deberá ofrecer modelos, formular preguntas potentes sobre las producciones, y entregar sugerencias de mejora.

Para poner en juego estas capacidades recomendamos:

- Considerar y percibir las emociones propias y de quienes reciben retroalimentaciones. No se trata de un proceso meramente cognitivo, sino también afectivo, con actitudes positivas como la amabilidad, el respeto, la calidez.
- Comprender que retroalimentar no implica una licencia para emitir juicios sobre los demás, más allá de la posición que se ocupe en la institución escolar.
- Ofrecer retroalimentaciones precisas y específicas, en lugar de generales, ya que estas no entregan pistas para mejorar y alejan al estudiantado de las metas a alcanzar.

Por supuesto, cada institución educativa puede incluir otras capacidades que considere pertinentes para alcanzar esta finalidad, de acuerdo a su contexto.



2.2.2. Capacidades del estudiantado para recibir retroalimentaciones formativas

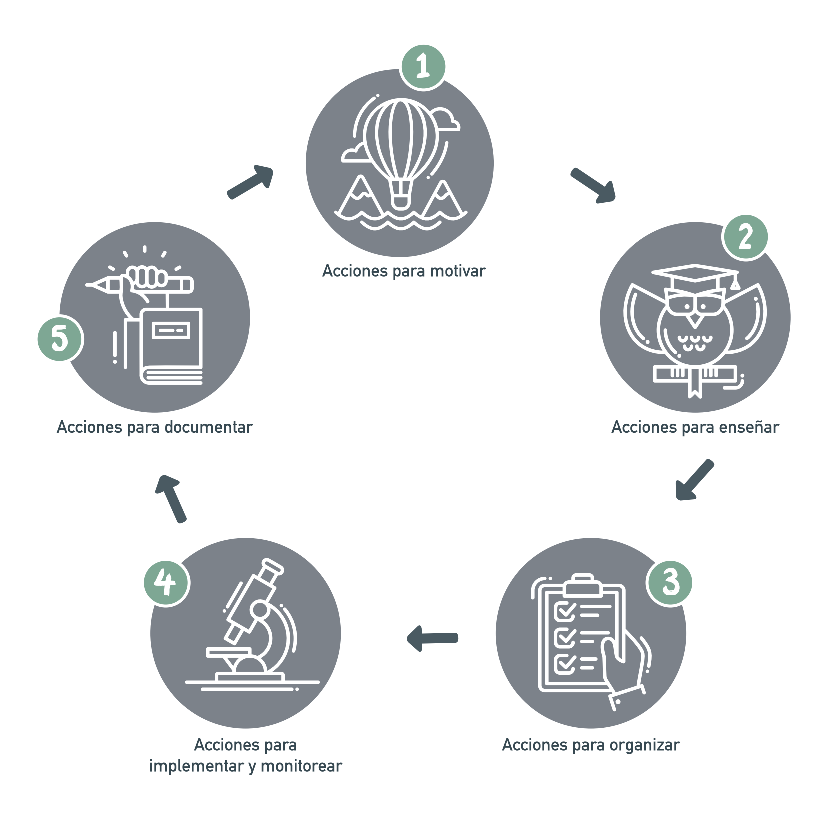
Consideramos importante hacer mención a las capacidades que el estudiantado irá desarrollando al recibir retroalimentación, dado que estas constituyen objetivos de aprendizaje propiamente dichos. Vale la pena señalar el carácter gradual del desarrollo de estas capacidades, pues a medida que los y las estudiantes se vean inmersos en una cultura que ponga en el centro las retroalimentaciones formativas, irán adquiriendo con mayor precisión modalidades de aprendizaje y escucha, favoreciendo su autonomía. Entre estas capacidades están:

- *Reconocimiento de sus logros y limitaciones a través del desarrollo de habilidades metacognitivas.* El estudiantado advierte paulatinamente sus dificultades y avances a partir de las retroalimentaciones recibidas.
- *Formulación de preguntas.* El estudiantado se interroga sobre el modo de resolver las producciones y sobre alternativas que podría implementar.
- *Solicitud de ayuda para alcanzar los objetivos.* En ocasiones, cuando las devoluciones requieren ajustes importantes, el estudiantado necesita del acompañamiento del profesorado para poder avanzar. Saber pedir ayuda, identificar sobre qué aspectos es necesaria, resulta un avance importante en el reconocimiento del propio proceso de aprendizaje.

- *Identificación de estrategias para alcanzar los objetivos.* El estudiantado necesita encontrar distintas alternativas de acción para mejorar las producciones.
- *Interacción con otros actores institucionales para mejorar sus desempeños y producciones.* El estudiantado puede acercarse a distintos docentes, pares y otros actores institucionales y comunitarios para revisar sus producciones y mejorarlas.
- *Comprensión del sentido y de los beneficios de estas prácticas.* Esto incluye una reflexión sistemática sobre los procesos de aprendizaje del estudiantado. En tanto la modalidad de trabajo funciona en forma adecuada, cada niña/o y adolescente puede advertir que las retroalimentaciones no constituyen una "carga de trabajo pesado" sino una oportunidad para seguir aprendiendo.

2.3. Implementación de un modelo de retroalimentación formativa en las instituciones educativas

Para desarrollar un modelo de prácticas de retroalimentación formativa en las instituciones educativas, comenzamos por identificar la presencia de condiciones habilitantes y capacidades de los actores institucionales para llevar adelante dichas acciones. De este modo, será posible avanzar con la implementación de un modelo de prácticas de retroalimentación formativa. En este modelo proponemos cinco tipos de acciones:



1. **Acciones para motivar.** El propósito es despertar interés en toda la comunidad educativa acerca del valor de las prácticas de retroalimentación formativa y que este sea tema de conversación cotidiana.

Ejemplos: mostrar videos, contar historias, promover lecturas, utilizar las carteleras institucionales.

2. **Acciones para enseñar.** Para instalar una nueva práctica educativa es necesario enseñarla y establecer con claridad objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación.

Ejemplos: recuperar conocimientos y práctica que el profesorado trae, modelar, mostrar cómo se hace, armar círculos de retroalimentación, ofrecer instrumentos como protocolos, cuestionarios.

3. **Acciones para organizar.** Es fundamental disponer de espacios y tiempos para que los integrantes de la comunidad participen de estas prácticas.

Ejemplos: elegir distintos espacios y acondicionarlos para desarrollar los encuentros, comunicar a través de calendarios, dónde, cuándo y quiénes desarrollarán esas prácticas; considerar diferentes pares de trabajo, tales como: estudiantes-estudiantes, estudiantes-docentes, docentes-docentes, docentes-directivos, directivos-directivos, directivos-personal de apoyo, directivos-padres, docentes-padres.

4. **Acciones para implementar y monitorear.** Para advertir el modo de funcionamiento de las prácticas implementadas es crucial poner en práctica instrumentos de retroalimentación, efectuar un seguimiento para conocer si están cumpliendo sus propósitos, y verificar qué ajustes o cambios hay que realizar.

Ejemplos: utilizar cuestionarios para conocer opiniones sobre estas prácticas, conversar con distintos actores institucionales, utilizar rúbricas y listas de cotejo.

5. **Acciones para documentar.** Se documentan las prácticas para compartir, para conservar memoria institucional, para seguir aprendiendo, de modo de volver a esas escrituras en otros momentos.

Ejemplos: utilizar herramientas tecnológicas como e-portfolios, organizar ateneos de buenas prácticas para intercambiar y compartir.

A continuación presentamos un ejemplo de distribución temporal de acciones o prácticas de retroalimentación formativa en el aula, tomando como referencia el desarrollo de una unidad de indagación.

	SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4	SEMANA 5
1. MOTIVAR	Observar un video				
2. ENSEÑAR	Role playing para ejemplificar el tono de voz y los gestos así como el contenido de la retroalimentación.				
3. ORGANIZAR	Ofrecer un calendario para la retroalimentación entre pares.				
4. IMPLEMENTAR Y MONITOREAR		El profesorado ofrece retroalimentación a todo el grupo sobre un ejercicio.	Ejercicio de retroalimentación entre pares a través de una rúbrica. Cuestionario de autoevaluación acerca de los aportes de las prácticas de retroalimentación. El estudiantado completa de manera individual la rúbrica.	El estudiantado completa de manera individual la rúbrica.	
5. DOCUMENTAR					Sistematizar y compartir buenos ejemplos de retroalimentación formativa en la intranet institucional.

Este modelo pretende ser una propuesta flexible para que cada institución educativa lo utilice con los ajustes que mejor se adapten a su propio contexto.

CAPÍTULO 3

PROPUESTA DIDÁCTICA

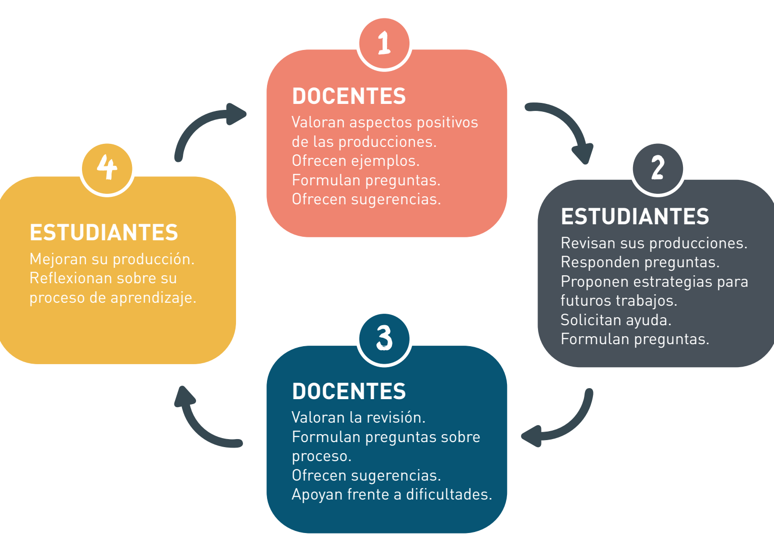
3 PROPUESTA DIDÁCTICA

Las profesoras y profesores que incluyen prácticas de retroalimentación formativa en sus aulas como trabajo colaborativo (Askew y Lodge, 2000) involucran al estudiantado en diálogos e indagan cómo estos últimos piensan para andamiar sus aprendizajes (Andrade, 2010; Black y Wiliam, 2009). Asimismo, son conscientes de que el foco de la retroalimentación formativa tiene que estar puesto en cómo se recibe y no sólo en cómo se ofrece (Hattie y Gan, 2011). Esto supone estar muy atentos a qué sucede con el estudiantado cuando participa en prácticas de retroalimentación formativa. Se trata de lograr interacciones de calidad, de alto valor educativo, para que impacten sobre el aprendizaje y la enseñanza con el propósito de favorecer la autonomía del estudiantado.

3.1. El circuito de retroalimentación formativa

La propuesta didáctica que aquí se presenta se sustenta en la necesidad de establecer procesos de retroalimentación sistemáticos y constantes que involucren a los diversos actores de la comunidad educativa. De allí que proponemos un circuito de retroalimentación formativa que mira hacia atrás, hacia lo ya realizado, con la intención de orientar hacia el futuro. El estudiantado interactúa con el profesorado en una modalidad de "ida y vuelta", recuperando el concepto de "feedback that feeds forward" (retroalimentación que alimenta hacia adelante, hacia el futuro) (Hattie y Timperley, 2007; Brookhart y Moss, 2009). No se trata solamente de ofrecer buenas retroalimentaciones formativas, sino de que los y las estudiantes puedan actuar en función de ellas mejorando sus aprendizajes. En ocasiones, el profesorado ofrece retroalimentación, pero esta no es necesariamente formativa, dado que solo le informa al estudiantado acerca de su producción o desempeño y no impacta en sus avances, mejoras y logros.

Ofrecemos aquí un esquema de la retroalimentación formativa mostrando un circuito entre docentes y estudiantes.



En esta sección abordaremos las dimensiones técnicas de las prácticas de retroalimentación formativa, presentaremos ejemplos de instrumentos para utilizar en las aulas y, por último, plantearemos sugerencias para planificar su implementación sistemática.

Para que las prácticas tengan impacto en la mejora de los aprendizajes y de la enseñanza, es necesario diseñar un programa de trabajo que responda a las siguientes preguntas:

1. ¿A qué nivel de escolaridad están dirigidas las prácticas de retroalimentación formativa?
2. ¿Con qué tipo de instrumentos y recursos se ofrecerán las retroalimentaciones formativas?
3. ¿En qué momentos de la enseñanza se llevarán a cabo estas prácticas?

A continuación, abordaremos cada una de estas preguntas para avanzar en el desarrollo de un programa de trabajo coherente y con sentido.

No se trata de generar estrategias aisladas de retroalimentación formativa, sino de una propuesta institucional integrada y sistemática, que promueva una mejora sustentable de los aprendizajes a lo largo del tiempo.



3.1.1. ¿A qué nivel de escolaridad está dirigido?

Como señalamos desde el "Marco conceptual", uno de los propósitos de la retroalimentación formativa es desarrollar un estudiantado autónomo, capaz de regular sus procesos de aprendizaje, de reconocer sus fortalezas y debilidades y de orientar sus desempeños y producciones al logro de los objetivos de aprendizaje. Para ello, es importante propiciar una participación de las y los estudiantes en sus aprendizajes a lo largo de toda su escolaridad. Esto implica que las prácticas de retroalimentación formativa se instalen en todos los niveles de escolaridad, con propuestas ajustadas a cada uno de ellos.

Por ejemplo, para los más pequeños de educación básica, se utilizarán imágenes y actividades lúdicas. Para el segundo ciclo de la educación básica, se ofrecerán cuestionarios, listas de cotejo

o rúbricas. Para el estudiantado del bachillerato o educación media, se propondrán diversas actividades de autoevaluación, como por ejemplo, listas de cotejo, rúbricas, gráficos, preguntas, entre otros, a partir de un trabajo profundo con los criterios y descripciones de los niveles de calidad de las producciones.



3.1.2. ¿Con qué tipo de instrumentos?

Al planificar las prácticas de retroalimentación formativa, disponemos de una variedad de instrumentos. Presentaremos cinco instrumentos considerando que cada uno de ellos puede ser utilizado en diferentes niveles de escolaridad, con los ajustes necesarios debido a su versatilidad: a) cuestionarios, b) listas de cotejo, c) rúbricas, d) protocolos y e) tarjetas de salida.

Los criterios que utilizamos para la selección de los instrumentos son:

- Que el estudiantado sea protagonista activo de sus aprendizajes.
- Que sean instrumentos prácticos para su administración.
- Que sean sencillos y desafiantes para el estudiantado.
- Que favorezcan el desarrollo de habilidades metacognitivas, que propicien aprender a aprender, distinguiendo lo que están logrando y lo que tienen que mejorar.
- Que orienten acerca de cómo mejorar.

Presentamos, a continuación, una descripción de cada uno de ellos.



A) CUESTIONARIOS

Los cuestionarios están conformados por un conjunto de preguntas abiertas para ser respondidas a modo de autoevaluación. Invitan al estudiantado a reflexionar sobre algún aspecto de su aprendizaje, el contenido, sus actitudes, sus expectativas.

Las preguntas pueden ser respondidas en forma individual y luego es posible reunir a los estudiantes en pequeños grupos para compartir las respuestas. La información se puede volcar en un póster en la pared del aula e ir revisando las respuestas a medida que se desarrolla una unidad de aprendizaje o proyecto.

Ejemplo

¿Qué sé sobre la unidad que vamos a aprender?	¿Qué quiero saber? o ¿qué preguntas tengo?	¿Qué pienso que me va a resultar difícil?

Adaptado sobre la base del Formulario KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory).

Ventajas

Los cuestionarios con preguntas abiertas ofrecen información acerca de las percepciones, pensamientos, sentimientos y conocimientos previos del estudiantado. Estas informaciones son valiosas para que el profesorado pueda ajustar la enseñanza, y también para el estudiantado, en términos de sentirse partícipes activos en sus aprendizajes. También constituyen un punto de referencia al cual volver en distintos momentos de la secuencia de enseñanza.



B) LISTAS DE COTEJO

Una lista de cotejo reúne una serie de aspectos, características, cualidades y acciones observables sobre un proceso, un procedimiento o un producto dividido en partes. Para construir una lista de cotejo es necesario diseñar un cuadro de doble entrada y escribir preguntas o afirmaciones referidas a los objetivos de aprendizaje. Estas preguntas o afirmaciones son cerradas. Para responderlas, se marcará con una x, ya sea la presencia o ausencia de un atributo (sí o no), la frecuencia (siempre, a veces, nunca) o la cantidad (mucho, poco, nada).

Para acceder a información que no sea solo cuantitativa, es posible incluir algunas columnas cualitativas para recibir aportes del profesorado o de los pares, de modo que el estudiantado busque evidencias que se articulen y justifiquen las afirmaciones o preguntas.

Ejemplo

Objetivo de aprendizaje: Explicar los cambios de la superficie de la Tierra a partir de la interacción de sus capas y los movimientos de las placas tectónicas (sismos, tsunamis y erupciones volcánicas).

	Sí - No	Evidencias	Retroalimentación formativa del profesorado o de pares
Describí qué es una erupción volcánica.			
Expliqué las razones por las que se producen las erupciones volcánicas.			
Justifiqué cómo una erupción volcánica puede modificar un espacio geográfico, sus habitantes y sus recursos.			
Comuniqué los resultados de mi investigación mediante un informe, utilizando las TICS.			

Ventajas

Las listas de cotejo son sencillas de completar por el estudiantado. El profesorado puede tener una visión general del grupo de estudiantes sumando las respuestas de cada uno y, a partir de allí, tomar decisiones acerca de la enseñanza. Son útiles para evaluar la adquisición de habilidades en investigaciones científicas, actitudes en distintos ámbitos (cívico, autocuidado, científico, entre otros), actividades prácticas, presentaciones, construcción de modelos, proyectos tecnológicos, pósteres, diarios murales, trabajo colaborativo, etcétera.

Como se advierte del ejemplo, una misma lista de cotejo puede emplearse al realizar autoevaluación, evaluación entre pares y retroalimentaciones formativas por parte del profesorado.



C) RÚBRICAS

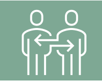
Las rúbricas fueron creadas por Heidi Goodrich (1999) para ofrecer retroalimentación con la intención de transparentar y compartir con la comunidad educativa los criterios de evaluación. Existen estudios que muestran el valor del uso de rúbricas cuando hay una intervención adecuada del profesorado y cuando su utilización se encuentra enmarcada en un trabajo profundo de desarrollo de la autoevaluación.

La utilización permanente de rúbricas también orienta el trabajo de las y los docentes al diseñar instrumentos de evaluación. Cuando estos últimos se confeccionan junto a las rúbricas, la corrección y retroalimentación de las producciones de los estudiantes se orienta con mayor precisión a los criterios seleccionados, logrando un trabajo más justo.

Ejemplo
Objetivo de aprendizaje: Observar, medir y registrar datos y representarlos en una variedad de formas, incluyendo tablas y gráficos, y las TIC cuando corresponda.

	EXPERTO	PRACTICANTE	APRENDIZ	NOVATO
ORGANIZAR LA INFORMACIÓN	Utilizo un gráfico de barras. Escribo el nombre de todos los ejes y los diseño en escala. Escribo un título pertinente. Incluyo los datos en los ejes adecuadamente.	Utilizo un gráfico de barras. Escribo el nombre de todos los ejes y los diseño en escala, con mediación. Escribo un título, aunque no estoy muy seguro/a si es pertinente. Tengo algunos errores en la organización de los datos.	Utilizo un gráfico de barras, con mediación. Escribo el nombre de uno de los ejes y los diseño. No tengo claridad respecto a la organización de los datos.	Utilizo un gráfico de barras, con mediación. Necesito ayuda para escribir el nombre de los ejes y para diseñar en escala los ejes. No comprendo la representación gráfica de los datos, no entiendo su relación.

Ventajas
Las rúbricas aportan transparencia acerca de los distintos niveles de calidad de los desempeños y producciones. Son orientadoras, funcionan como mapas de ruta acerca de cómo avanzar en el aprendizaje y muestran al estudiantado las áreas en las que tiene que mejorar. Sin embargo, es necesario señalar que para que esto suceda, la formulación de la rúbrica debe ser adecuada a la comprensión del estudiantado. Los descriptores señalan el camino a seguir, el lugar en el que las y los estudiantes se encuentran con relación a un criterio, por lo que la utilización de un lenguaje riguroso pero amigable es una condición ineludible (Panadero y Jonsson, 2013).



D) PROTOCOLOS

Los protocolos son guías que nos ayudan a organizar las conversaciones, los intercambios, los diálogos entre docentes y estudiantes y también entre pares. Su estructura pautada, tanto en los tiempos como en las consignas, contribuye al cuidado de las formas, los modos y los contenidos de la retroalimentación formativa (Anijovich y Cappelletti, 2017). La intención es ofrecer retroalimentación formativa para que el estudiantado pueda reflexionar sobre sus producciones y desempeños y, a su vez, pueda mejorarlos. De allí que los protocolos permiten a los y las docentes hacer foco y ordenar en poco tiempo la conversación.

Ejemplo
Objetivo de aprendizaje: Resolver problemas matemáticos que involucran proporcionalidad utilizando distintas estrategias.

- Valoro dos aspectos positivos de la resolución de los problemas…
- Me pregunto cómo encontraste ese modo de resolverlos…
- Te sugiero…

Ventajas
Los protocolos tienen una estructura que, atendiendo al frecuente reclamo de falta de tiempo para efectuar devoluciones a los estudiantes, permiten su utilización focalizando algunos aspectos de los desempeños o producciones a retroalimentar. Son valiosos para la retroalimentación formativa entre pares dado su fácil empleo.



E) TARJETAS DE SALIDA

Las tarjetas de salida contienen una o dos preguntas o consignas para que el estudiantado complete al finalizar una clase, en los últimos minutos. Se trata de ofrecer retroalimentación del estudiantado para los y las docentes. Las informaciones de las tarjetas permitirán al profesorado identificar lo que no fue comprendido en clase, las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes, los intereses, entre otras cuestiones. Para niñas y niños menores, se pueden utilizar las tarjetas de salida con símbolos.

Ejemplo

- Una idea que entendí bien en la clase:
- Algo que realmente me ayudó en el aprendizaje de hoy fue:

Ventajas
Las tarjetas de salida constituyen instrumentos que demandan muy poco tiempo para estudiantes y docentes. Para el estudiantado se trata de escribir brevemente en una hoja pequeña las percepciones de lo compartido en la clase, poniendo foco en el aprendizaje; y para el profesorado requiere la lectura, el agrupamiento y la clasificación de las respuestas, así como su análisis, para que funcione como insumo en el diseño de la siguiente clase.



3.1.3. ¿En qué momentos de la enseñanza se llevarán a cabo estas prácticas?

Para llevar adelante estas prácticas de retroalimentación formativa es posible organizar las propuestas de trabajo en tres momentos de la enseñanza:

- Al comienzo de una unidad de aprendizaje o proyecto.
- Durante el desarrollo de una unidad de aprendizaje o proyecto.
- Al finalizar una unidad de aprendizaje o proyecto.



AL COMIENZO DE UNA UNIDAD DE APRENDIZAJE O PROYECTO

Para iniciar prácticas de retroalimentación, es importante presentar al estudiantado los objetivos de aprendizaje del proyecto o de la unidad en un lenguaje accesible. Se trata de hacer visible dichos objetivos, de tal modo que el estudiantado tenga claridad hacia dónde se dirige en sus aprendizajes. Para ello se sugieren el uso de cuestionarios y de pautas o guías.

CUESTIONARIOS

Por ejemplo, al comenzar una unidad sobre el cuidado de nuestro cuerpo para estudiantes del segundo ciclo de educación básica, el o la docente explicita los propósitos y los criterios de evaluación, luego le proponen al estudiantado responder preguntas, ya sea de manera individual o en tríos:

En esta unidad nos proponemos entender y describir qué ocurre cuando las personas toman mucho alcohol. También queremos saber cómo cuidar nuestro cuerpo y nuestra salud.	
¿Qué entendí/mos de los propósitos de la unidad sobre el cuerpo humano y la salud?	
¿Qué voy/vamos a aprender? ¿Para qué?	
¿Qué sé/sabemos sobre el tema?	
¿Qué me/nos gustaría saber?	

GUÍAS O PAUTAS

Se puede emplear guías o pautas al inicio de una unidad con la intención de comunicar en un lenguaje sencillo los objetivos de aprendizaje, y sirven para todos los niveles de escolaridad. Este ejemplo está destinado al segundo ciclo de la educación básica.

> Les ofrezco una guía que los orientará en los aprendizajes que tienen que lograr en esta unidad. La vamos a leer juntos para asegurarnos de que la entiendan. Les propongo que la tengan siempre en sus carpetas a medida que avanzamos en el aprendizaje.
>
> A través de esta unidad espero que ustedes:
>
> - profundicen lo que saben sobre la célula;
> - agreguen nuevos conocimientos; y
> - expliquen cómo las células, las estructuras y los sistemas trabajan como un equipo en las plantas y los animales.



DURANTE EL DESARROLLO DE UNA UNIDAD DE APRENDIZAJE O PROYECTO

Durante esta etapa es muy importante que la retroalimentación formativa no esté asociada a la calificación. Tal como mencionamos anteriormente, la calificación y la retroalimentación constituyen procesos diferentes con propósitos disímiles aunque en ocasiones se realicen simultáneamente. Por ello, se propone actividades en las que el estudiantado construye sus aprendizajes, se da cuenta de cómo lo está haciendo y de cómo seguir avanzando.

> Si se asocia cada actividad a una calificación, la retroalimentación formativa no cumplirá con sus propósitos y adquirirá un sentido de control.

Diversas investigaciones, como la de Butler y Shibaz (2014), examinan la influencia de las calificaciones y de los comentarios que el estudiantado recibe en sus trabajos. La investigación mencionada concluye que quienes reciben "solo comentarios" progresan más en sus aprendizajes, mientras que quienes reciben "comentarios + notas" apenas mejoran sus aprendizajes. La acción de calificar no resulta, necesariamente, en mejores aprendizajes.

En esta etapa se espera que el profesorado lleve adelante algunas acciones, como por ejemplo:

- Tener los objetivos de aprendizaje en un lugar visible y accesible durante todas las actividades que el estudiantado realizará y lograr que ellos establezcan conexiones entre el objetivo de aprendizaje y la actividad.
- Ofrecer ejemplos de producciones bien resueltas con relación a los objetivos de aprendizaje.

Como señalamos en el "Marco conceptual", la retroalimentación formativa que ofrecen las y los docentes busca contribuir a reducir la brecha entre el estado inicial del estudiantado y los objetivos de aprendizaje que tienen que lograr. Asimismo, favorece la participación del estudiantado en su proceso de aprendizaje, focalizado en el desarrollo de sus habilidades metacognitivas.

Es importante que, a medida que se avance con una unidad de aprendizaje o proyecto, el estudiantado retome sus respuestas de la etapa inicial y responda las siguientes preguntas, de manera individual, como autoevaluación o como ejercicio de retroalimentación entre pares, además de las retroalimentaciones que ofrezca el profesorado. En esta etapa se sugiere la utilización de protocolos, listas de cotejo y rúbricas.

PROTOCOLOS

La propuesta es trabajar sobre las preguntas que planteamos aquí, a través del "Protocolo de acompañamiento" que incluimos al final de este apartado. Los protocolos se recomiendan para ser utilizados en el segundo nivel de la educación básica y en el nivel secundario.

¿Hacia dónde voy? Esta pregunta apunta a que el estudiantado identifique y reconozca el propósito de la tarea que tiene que desarrollar en relación con la unidad de aprendizaje. Por ejemplo, al abordar el propósito y el sentido de la unidad de cuidado de nuestro cuerpo, la o el estudiante responde: *"Para escribir el texto sobre la alimentación sana, debo leer bien lo que tengo que lograr aprender en esta unidad, para así saber cómo encarar el texto".*

¿Cómo lo estoy haciendo? Esta pregunta intenta que el estudiantado reconozca el modo en que está resolviendo la tarea. *"¿Estoy comprendiendo cómo cuidar nuestro cuerpo y nuestra salud? ¿Estoy buscando la información en fuentes confiables? ¿Necesito volver a mirar el video?".*

¿Dónde estoy ahora? Su objetivo es detenerse y verificar la tarea que está realizando en ese momento. *"Estoy revisando los diagramas e informes que voy a presentar para contar lo que investigué sobre el consumo del alcohol, usando mi computadora".*

¿Qué tengo que hacer para llegar a completar el trabajo? Esta pregunta conecta los objetivos de aprendizaje con la actividad que está desarrollando el estudiantado. *"Vuelvo a leer los objetivos de aprendizaje y me doy cuenta de que me falta justificar los datos que encontré sobre el consumo de alcohol".*

PROTOCOLO DE ACOMPAÑAMIENTO

Cada estudiante completa el protocolo respondiendo una serie de preguntas. En la columna de la derecha, el profesorado ofrece retroalimentación formativa. En este protocolo, el sentido es recuperar el propio camino, identificando lo realizado y aquello que es necesario revisar para mejorar y, al mismo tiempo, recibir retroalimentación formativa por parte del profesorado a través de preguntas o sugerencias. De este modo, se involucra al estudiantado y no solo al profesorado en las prácticas de retroalimentación formativa.

Este protocolo puede ser utilizado para el segundo ciclo de la educación básica y primer año de la educación secundaria.

Objetivo de aprendizaje: Investigar experimentalmente y explicar el comportamiento de gases ideales en situaciones cotidianas, considerando:

- Factores como presión, volumen y temperatura.
- Las leyes que los modelan.
- La teoría cinético-molecular.

	Respuestas del estudiantado	Ejemplos de comentarios del profesorado
¿Hacia dónde voy?	Voy a escribir un texto sobre el comportamiento de los gases.	Te sugiero revisar el objetivo de aprendizaje para ajustar tu propuesta de trabajo.
¿Cómo lo estoy haciendo?	Ya encontré tres fuentes de información en internet.	Me pregunto si todas las fuentes elegidas refieren al tema central de la unidad de aprendizaje.
¿Dónde estoy ahora?	Creo que mi trabajo está incompleto, resolví la propuesta considerando solo uno de los tres puntos.	Te invito a que observes el trabajo de Juan y Marina y veas cómo completar el tuyo.
¿Qué tengo que hacer para llegar?	No me doy cuenta.	Te propongo revisar el criterio: "Comunicar ideas" de la rúbrica para que reconozcas lo que te falta para terminar tu trabajo.

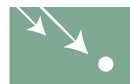
LISTA DE COTEJO: SEMÁFORO

Esta lista de cotejo está destinada a estudiantes de educación básica. Al finalizar una clase, una actividad, una explicación, una lectura, la resolución de un problema, entre otros, se le pide al estudiantado que utilice la lista de cotejo para identificar su nivel de comprensión de lo enseñado. Señalan el color elegido a modo de autoevaluación. Esta actividad se complementa con una reflexión conjunta entre el profesorado y el estudiantado acerca de lo que deben considerar para mejorar y cómo lograrlo, utilizando los objetivos de aprendizaje, las rúbricas y ejemplos de buenas producciones.

 Todavía no lo entiendo.

 Creo que lo entiendo pero no lo puedo explicar.

 Lo entiendo y se lo puedo explicar a un compañero o compañera.



AL FINALIZAR UNA UNIDAD DE APRENDIZAJE O PROYECTO

Aquí la retroalimentación se focaliza en los logros y en la recuperación del recorrido hecho por el estudiantado en sus aprendizajes y por las y los docentes en la enseñanza. Recordemos que en las instituciones educativas nos encontramos con dos lógicas de evaluación: la selectiva y la inclusiva; y que muchas veces se suelen confundir, por ejemplo, al utilizar las notas como modos de devolución habitual al estudiantado.

Desde la perspectiva de la evaluación formativa, sostenemos que es posible cumplir con la certificación de una manera en que las calificaciones tengan sentido para el estudiantado. En esta línea, Ravela, Picaroni y Loureriro (2017) ofrecen algunas sugerencias:

- Dar notas con menos frecuencia, evitando que cada producción o desempeño del estudiantado sea calificado.
- Separar las instancias de certificación de las de evaluación formativa, enfocándose más en el registro y análisis de los desempeños y producciones. Se busca que el estudiantado perciba la coherencia en el curso y que aprender de las evaluaciones formativas (sin notas) impactará sobre su desempeño en la evaluación con calificación.
- Informar los aprendizajes que se considerarán para la calificación, que en general se suelen omitir, explicitando los niveles de calidad de los saberes y capacidades que el estudiantado tiene que demostrar.

- Valorar y reportar por separado cada dimensión relevante de los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación.
- Explicitar las evidencias y/o actividades que se utilizarán para certificar los aprendizajes alcanzados, al comienzo del curso.
- Dar significado a los tramos de la escala de calificaciones, para lo cual se utilizan rúbricas.
- Ofrecer segundas oportunidades para los trabajos vinculados a la certificación.

Los instrumentos sugeridos para esta etapa son las rúbricas y las tarjetas de salida.

RÚBRICAS

Las rúbricas se pueden aplicar en todos los niveles de escolaridad, entendiendo que con el estudiantado más pequeño se puede utilizar imágenes. En este caso, las y los alumnos y las y los profesores completan la misma rúbrica y eligen evidencias de la producción para mantener una conversación interactiva, formativa e individual o grupal.

Si bien las rúbricas no fueron diseñadas para calificar al estudiantado, el profesorado las emplea para retroalimentar, y al finalizar una unidad de aprendizaje, las utiliza también para calificar. Veamos el ejemplo que hemos compartido en páginas anteriores, destinado al segundo ciclo de educación básica:

	EXPERTO	PRACTICANTE	APRENDIZ	NOVATO	PUNTAJES
ORGANIZAR LA INFORMACIÓN **(este criterio vale el 40% de la calificación)**	Utilizo un gráfico de barras. Escribo el nombre de todos los ejes y los diseño en escala. Escribo un título pertinente. Incluyo los datos en los ejes adecuadamente.	Utilizo un gráfico de barras. Escribo el nombre de todos los ejes y los diseño en escala, con mediación. Escribo un título, aunque no estoy muy seguro/a si es pertinente. Tengo algunos errores en la organización de los datos.	Utilizo un gráfico de barras, con mediación. Escribo el nombre de uno de los ejes y los diseño. No tengo claridad respecto a la organización de los datos.	Utilizo un gráfico de barras, con mediación. Necesito ayuda para escribir el nombre de los ejes y para diseñar en escala los ejes. No comprendo la representación gráfica de los datos, no entiendo su relación.	30%

TARJETA DE SALIDA

Se le pide a cada estudiante que, de manera anónima, complete esta tarjeta de salida y la entregue al retirarse de la clase. En la clase se comparten las respuestas con el conjunto de los estudiantes y se proponen ajustes en la enseñanza y el aprendizaje, si fueran necesarios. Se sugiere su utilización para segundo ciclo de la educación básica y para el nivel secundario.

Al finalizar la unidad me di cuenta de que...

→ Me hubiera ayudado a comprender mejor el concepto de alimentación si...

→ Aún me queda la siguiente duda sobre la alimentación:

3.2. ¿La planificación de la retroalimentación formativa

Es importante establecer en la planificación de una unidad de aprendizaje, los momentos en que se desarrollarán las prácticas de retroalimentación, definiendo también las modalidades como se realizará (entre pares, autoevaluación, entre docentes y estudiantes). Consideremos un ejemplo de 4º año de la educación básica, del área de Ciencias Naturales.

Objetivos de aprendizaje
Se espera que los estudiantes sean capaces de:

Identificar, por medio de la investigación experimental, diferentes tipos de fuerzas y sus efectos, en situaciones concretas:

› fuerza de roce (arrastrando objetos)
› peso (fuerza de gravedad)
› fuerza magnética (en imanes)

Algunos descriptores que nos permiten dar cuenta del alcance de los objetivos:

- Definen con sus palabras el peso de un cuerpo a partir de ejemplos. Comparan, por medio de la experimentación, los efectos de la fuerza de roce en el movimiento de un objeto en diferentes superficies, por ejemplo, lija, madera, papel corrugado, entre otras, y extraen conclusiones.
- Describen las observaciones sobre el efecto de la fuerza de roce sobre un objeto en movimiento y lo explican con sus palabras.



- Dibujan las fuerzas que actúan sobre un cuerpo que es arrastrado por una superficie horizontal.
- Identifican las fuerzas de atracción y repulsión en la interacción entre imanes.
- Clasifican objetos de acuerdo al criterio de atracción por la fuerza magnética.

NOTAS

Si consideramos que este objetivo de aprendizaje y sus procesos de enseñanza y evaluación se desarrollan en un mes, se podría organizar y planificar las prácticas de retroalimentación formativa del siguiente modo, considerando los destinatarios del segundo ciclo de la educación básica:

MOMENTO	INSTRUMENTOS	TIPO DE PRÁCTICA	TIEMPO ASIGNADO (ESTIMATIVO)
AL COMIENZO DE LA UNIDAD. Se les propone a los estudiantes situaciones para que identifiquen a partir de la experimentación diferentes tipos de fuerzas y sus efectos, en situaciones concretas.	**CUESTIONARIO** • ¿Qué aprendí/mos a partir de las experiencias que realizamos? • ¿Para qué me/nos puede servir aprender sobre las fuerzas y su impacto en los movimientos de los objetos? • ¿Qué sé/sabemos sobre este tema? • ¿Qué me/nos gustaría saber?	• Autoevaluación a partir de cuestionarios como un modo de diagnosticar lo que saben y lo que comprendieron acerca de lo que van a aprender, a través de responder preguntas o completar frases incompletas.	**1ª SEMANA:** Una hora, al finalizar la primera clase, o las dos primeras clases donde experimentan sobre el tema.
DURANTE EL DESARROLLO DE LA UNIDAD. Cuando, por ejemplo, los estudiantes describen las observaciones sobre el efecto de la fuerza de roce sobre un objeto en movimiento y lo explican con sus palabras.	**PROTOCOLO DE ACOMPAÑAMIENTO** • ¿Hacia dónde voy? • ¿Cómo lo estoy haciendo? • ¿Dónde estoy ahora? • ¿Qué tengo que hacer para llegar?	• Autoevaluación a partir de protocolos. • Retroalimentación entre pares. Una vez realizada la autoevaluación en base a las preguntas del protocolo, pueden reunirse en grupo y analizar las respuestas que dieron, de modo de profundizar lo que se reflexionó.	**2ª Y 3ª SEMANA:** Dos horas, una en cada semana.
AL FINALIZAR LA UNIDAD. En una evaluación se les solicita que dibujen las fuerzas que actúan sobre un cuerpo que es arrastrado por una superficie horizontal, que identifiquen las fuerzas de atracción y repulsión en la interacción entre imanes, y clasifiquen objetos de acuerdo al criterio de atracción por la fuerza magnética.	**RÚBRICAS** Se puede elaborar una rúbrica en la que se visibilicen criterios y niveles de desempeño, acerca de lo que se espera que los estudiantes logren aprender.	• Autoevaluación a partir del análisis de la rúbrica. • Evaluación entre pares a partir del análisis de la rúbrica. • Retroalimentación del profesorado a partir del análisis de la rúbrica.	**4ª SEMANA** Dos horas.

Hemos ofrecido una clasificación de instrumentos de retroalimentación formativa referidos a los momentos de la enseñanza. Nos interesa mostrar que también podemos seleccionarlos de acuerdo con las capacidades a desarrollar. Estas clasificaciones, por el nivel de escolaridad y por las capacidades que favorecen, no son excluyentes.

Veamos estos ejemplos:

- Durante una práctica de laboratorio es conveniente usar una lista de cotejo que defina con precisión los pasos de un procedimiento y así el estudiantado podrá monitorear si lo está haciendo de manera correcta, desarrollando su capacidad de observación.
- Cuando el estudiantado produce textos escritos, es posible usar una rúbrica referida al proceso de escritura, con criterios precisos y descriptores que favorezcan el monitoreo de la capacidad de argumentar.

Recordemos que estas estrategias necesitan ser:

- Sostenidas en el tiempo.
- Enseñadas.
- Practicadas.
- Monitoreadas.
- Evaluadas.

Se trata de ir incorporando, en forma progresiva y sistemática, prácticas de retroalimentación formativa que, además de contribuir con el aprendizaje del estudiantado, favorezcan el desarrollo profesional de los y las docentes.

Para finalizar, queremos poner en el centro de la cuestión la capacidad de "aprender a aprender" que se logra cuando el aprendizaje es objeto de reflexión. Algunos y algunas estudiantes saben cuándo están aprendiendo algo y cómo lo están haciendo, otros solo repasan y repiten lo que estudian.

Como docentes tenemos la responsabilidad de andamiar al estudiantado, enseñando a aprender, favoreciendo el desarrollo de una conciencia acerca de cómo están aprendiendo y cómo pueden hacerlo mejor, a través del uso de una variedad de recursos, de un seguimiento de sus procesos de aprendizaje y de un permanente monitoreo de la brecha entre el nivel en el que se encuentran y los objetivos a lograr.



CAPÍTULO 4

SET DE RECURSOS



4 SET DE RECURSOS

En esta sección presentaremos recursos para ofrecer retroalimentación formativa que complementan y modelan algunos de los aspectos descritos en el capítulo 3 "Propuesta didáctica". Todos los recursos desarrollados ubican al estudiantado en el centro del proceso de aprendizaje, focalizados en el desarrollo de sus habilidades metacognitivas.

Los recursos se proponen a modo de ejemplo, considerando que se ajustarán a cada uno de los contextos en que se utilicen, de acuerdo con las necesidades del estudiante. Retomamos la dimensión "Modos de retroalimentar" que planteamos en el "Marco conceptual" para combinarla con los distintos recursos que aquí se introducen. Analizaremos a continuación los modos de retroalimentar desde su intencionalidad, por ejemplo: señalar los avances en la producción escrita de un/a estudiante.

Una vez definido el modo de retroalimentar, elegimos el instrumento más pertinente y adecuado.

4.1. Modos de retroalimentar

Algunos de los modos de retroalimentar que abordaremos son:

- Ofrecer preguntas.
- Describir el trabajo del estudiantado.
- Valorar los avances y los logros.
- Ofrecer sugerencias.
- Ofrecer andamiaje.

OFRECER PREGUNTAS

El profesorado ofrece preguntas con el propósito de que el estudiantado revise su producción o desempeño. Estas preguntas intentan entregar retroalimentación formativa a aprendizajes complejos, de manera diferida (Shute, 2008) para que el estudiantado se tome un tiempo para revisar y reflexionar sobre la tarea realizada. Al mismo tiempo, se propone enfatizar la idea de diferir, en contraposición a la de inmediatez.

Se busca desarrollar habilidades metacognitivas para despertar la conciencia del estudiantado sobre cómo aprende, cuáles son sus fortalezas y debilidades como estudiante y qué estrategias utiliza para aprender.

La formulación de preguntas se puede utilizar al inicio, en el desarrollo, y en el cierre de una unidad de aprendizaje o proyecto.

Ejemplos:

- *"¿Qué te resultó más difícil de resolver en esta tarea?"*
- *"Si tuvieras que empezar de nuevo este ejercicio, ¿qué harías diferente?"*

DESCRIBIR EL TRABAJO DEL ESTUDIANTADO

La retroalimentación formativa adopta la forma de descripción, casi como un "devolver en espejo" lo que el estudiante hizo. Se recomienda incluir este tipo de retroalimentación durante el desarrollo de una unidad de aprendizaje, acompañando los trabajos realizados por el estudiantado, con la intención de articular las evidencias de aprendizaje y los criterios de evaluación con los objetivos o expectativas de logro.

Ejemplos:

- *"Los buenos cuentos que leímos tienen un inicio, un desarrollo y un fin. Veo que tu cuento, al igual que los buenos cuentos, tiene un inicio y un desarrollo. ¿Podrías escribir un final?"*
- *"Observo que definiste correctamente el planteamiento del problema. Resolviste muy bien tus cálculos utilizando fórmulas. Explicas con muchos detalles el modo en que lo resolviste. ¡Muy bueno tu trabajo!"*

VALORAR LOS AVANCES Y LOS LOGROS

El propósito es identificar los avances con relación a los desempeños y producciones anteriores, vinculando los comentarios del profesorado a los objetivos de aprendizaje, para que el estudiantado reconozca en qué medida y cómo los está logrando. Este modo de retroalimentación se constituye en un factor significativo en la motivación de los aprendizajes, ya que impacta sobre la autoestima del estudiante, valorando la tarea realizada. Se puede utilizar durante el desarrollo o cierre de una unidad de aprendizaje o proyecto.

Ejemplos:

- *"Me doy cuenta de que has podido resolver el problema sola, sin ninguna ayuda, tal como nos propusimos al principio de este proyecto en nuestras metas de aprendizaje. ¡Felicitaciones!"*
- *"Has podido darte cuenta que las imágenes de los paisajes chilenos que utilizamos en la clase se corresponden con las informaciones que aparecen en ellas. ¡Muy buen trabajo!"*

OFRECER SUGERENCIAS

Si bien es un modo muy habitual de ofrecer retroalimentaciones, estas no son siempre concretas y específicas, sino generales, sin impacto en los aprendizajes del estudiantado. El propósito de las sugerencias es contribuir a reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje.

Resulta oportuno utilizarlas al inicio y en el desarrollo de una unidad de aprendizaje o proyecto.

Ejemplos:

- *"En este trabajo nos muestras cuánto has aprendido sobre historia del arte. Describes claramente las similitudes y diferencias entre las dos obras. Te sugiero que agregues ejemplos concretos que correspondan a dos pintores europeos actuales."*
- *"Has descrito con mucho detalle las consecuencias de la Gran Depresión de 1929. Para completar tu trabajo, te propongo trabajar con esta tabla que te ayudará a organizar la información sobre los elementos de continuidad y cambio, a partir de las imágenes."*

IMÁGENES	CONTINUIDAD	CAMBIO
1		
2		

OFRECER ANDAMIAJE

El andamiaje, concepto desarrollado por Bruner[1], refiere a la ayuda y acompañamiento que el profesorado le ofrece a las y los estudiantes para transitar del estado inicial de aprendizaje al logro de este.

Se sugiere utilizarlo al inicio y en el desarrollo de una unidad de aprendizaje o proyecto.

Ejemplos:

- *"Tú explicas que la contaminación ambiental puede disminuir si cada familia produce menos basura en su casa. ¿Piensas que esa práctica alcanza para lograrlo? Te propongo que intercambies el trabajo con tu compañero y veas qué otros argumentos encuentras."*
- *"En el ejercicio 1 has encontrado la relación entre el volumen del cilindro y el cono, aunque cuentas que todavía no estás seguro si está bien resuelto. ¿Qué tal si intentas explicar con tus palabras, el recorrido que has hecho para resolverlo?"*

Estos modos de retroalimentar pueden ser utilizados dentro de los recursos que desarrollaremos para los distintos niveles de escolaridad.

[1] La metáfora del andamiaje, propuesta por Wood, Bruner y Ross (1976), pretende ilustrar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en las interacciones diádicas entre adultos y niños. Esta metáfora hace referencia a un hecho observado en numerosos estudios: en determinadas circunstancias, cuando un adulto interacciona con un niño con la intención personal de enseñarle algo o a hacer algo, tiende a adecuar su grado de ayuda al nivel de competencia que percibe en el niño o bien le atribuye. Esto quiere decir que a menor competencia del niño, mayor será la ayuda que proporciona el adulto y viceversa, y mientras el niño progresivamente va adquiriendo mayor competencia, el adulto va retirando su ayuda (el andamio construido inicialmente), hasta el momento en que el niño/aprendiz es capaz de realizar la actividad autónomamente. Wood, D.J.; Bruner, J.S.; Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

4.2. Recursos

En este apartado ofrecemos recursos, entendiéndolos como un conjunto de elementos disponibles para resolver una necesidad o para llevar a cabo una tarea. En este caso, se trata de instrumentos para las prácticas de retroalimentación formativa, organizados por nivel de escolaridad. No obstante, cada recurso podrá ser inspirador para adecuarlo a otro nivel educativo.

Los recursos están diseñados para ofrecer retroalimentación formativa por escrito, aun cuando también es posible hacerlo de manera oral. Se trata, como lo venimos señalando a lo largo del capítulo, de prácticas que hay que sistematizar durante toda la escolaridad para que el estudiantado se apropie de ellas y, de este modo, contribuir al desarrollo de su autonomía.

Considerando la variedad de denominaciones que encontramos en distintos contextos educativos, utilizaremos aquí **objetivos de aprendizaje** para referirnos a lo que el estudiantado tiene que lograr, **criterios** como referentes a utilizar para elaborar juicios y tomar decisiones, y **descriptores** para designar aquellos elementos que describen los niveles de calidad de las producciones y desempeños del estudiantado.

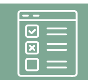
Cuadro de distribución de instrumentos según nivel de escolaridad, momento de la enseñanza y modo de retroalimentar.

	Instrumentos	Al inicio de la unidad	En el desarrollo de la unidad	En el cierre de la unidad	Modos de retroalimentación - Ofrecer preguntas. - Describir el trabajo del estudiantado. - Valorar los avances y los logros. - Ofrecer sugerencias. - Ofrecer andamiaje.
PRIMER CICLO	a) Lista de cotejo para trabajos de escritura.		X	X	
	b) Frases incompletas para el aprendizaje de habilidades y actitudes en Matemática.	X	X	X	

SEGUNDO CICLO	a) Lista de cotejo para Educación Musical.			X	
	b) Rúbrica de Ciencias Naturales.	X	X	X	
SECUNDARIA	a) Protocolo para Educación Física y Salud.		X	X	
	b) Rúbrica de Historia.	X	X	X	



4.2.1. Recursos para el primer ciclo de la educación básica



A) LISTA DE COTEJO PARA TRABAJOS DE ESCRITURA

Tomado de Lenguaje y Comunicación, 2º básico. Curriculum Nacional de Chile.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema.
ASPECTOS RELACIONADOS A LA CONSTRUCCIÓN	Para construir una lista de cotejo, diseñamos un cuadro de doble entrada y escribimos preguntas o afirmaciones referidas a los objetivos de aprendizaje. El lenguaje que se utiliza tiene que ser claro para el estudiantado. Se trata de adaptar el lenguaje técnico de los objetivos y criterios a uno comprensible y claro.
ORIENTACIONES PARA EL USO DEL RECURSO	Entregue a las niñas y los niños la lista de cotejo y explique cada uno de los criterios. El profesorado ofrece ejemplos para que tengan más claridad en torno a qué se refiere el criterio y pueda ubicar su marca en lo que más se asemeje a su desempeño. Solicite que revisen su producción y completen la lista de cotejo marcando con una X en la primera columna cuando hayan cumplido totalmente con el criterio, en la columna del medio cuando lo hayan logrado en algún momento o parcialmente, y en la última columna cuando no lo hayan logrado.

Continuación tabla en página siguiente

Continuación tabla página anterior...

ORIENTACIONES PARA EL USO DEL RECURSO	Luego retire las listas de cotejo que deben tener el nombre de cada estudiante y ofrezca una o dos retroalimentaciones formativas a cada uno. Cuando las niñas y niños hayan recibido la retroalimentación, otórgueles un tiempo para que lean los comentarios y mejoren algún aspecto de su producción. Se puede proponer que se reúnan de a pares y compartan las listas de cotejo, mostrando cómo las completaron y las retroalimentaciones recibidas. Se puede utilizar en el desarrollo y cierre de una unidad de aprendizaje. Cada estudiante completa su lista de cotejo y el profesorado puede volcar todas las respuestas en una lista de cotejo grupal.

Ejemplo de construcción y uso de la lista de cotejo para trabajos de escritura

Esta lista de cotejo se utilizó después de la siguiente actividad propuesta por el profesorado. Tomado de Programa de Estudio Lenguaje y Comunicación, 2º básico. Ministerio de Educación. Chile.

ESCRIBIR SOBRE UN LUGAR

Los estudiantes escriben un artículo informativo sobre su lugar preferido para ponerlo en común con el curso. El objetivo del artículo es describir el lugar para que los otros lo imaginen, por lo que es necesario entregar detalles. Pueden elegir desde un rincón de su casa, hasta un sitio muy lejano que conozcan personalmente y les guste mucho. Para ayudarlos a estructurar la escritura, el profesorado puede usar el siguiente modelo:

LA PLAZA DE CHILLÁN	
PRESENTACIÓN	La plaza de Chillán queda en el centro de la ciudad, al frente de la Catedral.
INFORMACIÓN 1	Es cuadrada y tiene muchos árboles muy altos y antiguos que dan sombra en verano.
INFORMACIÓN 2	En la mitad hay una estatua de Bernardo O'Higgins y una feria donde venden artesanías.
IMPORTANCIA	Es un lugar bonito para jugar, pasear y encontrarse con los amigos y la familia.

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD ESCRIBIR SOBRE TU LUGAR PREFERIDO PARA QUE TUS AMIGAS Y AMIGOS LO PUEDAN CONOCER.				
Julieta				**Maestro / Maestra**
Escribí una presentación sobre mi lugar preferido.	X			¡Bravo, eso es lo primero que había que hacer **Valora vinculando con el objetivo de aprendizaje**
Busqué informaciones en revistas y en internet.		X		¿Te resultó difícil encontrar la información? **Formula una pregunta**
Escribí informaciones con muchos detalles sobre mi lugar preferido.	X			Incluiste detalles que ayudan a conocerte y saber cuáles son los aspectos que te interesan y valoras. **Describe y valora**
Escribí oraciones completas.			X	Nos vamos a sentar juntos, tú y yo, para mirar algunos ejemplos de oraciones para que después puedas completar las tuyas. **Ofrece una sugerencia**

Como se puede observar en el ejemplo, el maestro o maestra recibe la lista de cotejo completada por Julieta y ofrece una valoración reconociendo una fortaleza, una pregunta con el propósito de promover la reflexión de la estudiante sobre su aprendizaje, y una sugerencia acerca de cómo avanzar.

Recurso para el profesorado

Aquí ofrecemos dos listas de cotejo en blanco, una individual para cada estudiante y una para la totalidad del grupo, de manera que el profesorado la complete teniendo como modelo el ejemplo. Es necesario escribir en cada línea una afirmación o pregunta que se refiera a los objetivos de aprendizaje y tareas propuestas al estudiantado. Recuerden que en este nivel pueden utilizar las listas de cotejo con imágenes y/o con textos.

LISTA DE COTEJO INDIVIDUAL

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:				
Nombre del estudiante				
Pregunta o afirmación				**Retroalimentación de la maestra o maestro**

LISTA DE COTEJO GRUPAL (SISTEMATIZACIÓN)

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:				
				Comentarios /Reflexiones de la maestra / el maestro
Pregunta o afirmación	Escribir aquí los nombres de las y los estudiantes que se encuentran en este nivel de calidad.	Escribir aquí los nombres de las y los estudiantes que se encuentran en este nivel de calidad.	Escribir aquí los nombres de las y los estudiantes que se encuentran en este nivel de calidad.	Compilar aquí los comentarios y reflexiones ofrecidas al estudiantado para este indicador.
Pregunta o afirmación	ídem	ídem	ídem	ídem
Pregunta o afirmación	ídem	ídem	ídem	ídem

Sistematización y análisis de resultados

A nivel individual, la información recogida a través de esta lista de cotejo nos permite diagnosticar dónde se encuentra cada estudiante con relación a los objetivos de aprendizaje y planificar estrategias de enseñanza acorde a sus necesidades, reconociendo la heterogeneidad del grupo. A su vez, el uso frecuente de la lista de cotejo permite efectuar un seguimiento del estudiantado a lo largo del proceso de aprendizaje.

La sistematización y análisis de los resultados de la lista de cotejo grupal favorecerá la reflexión del profesorado acerca de los logros del estudiantado en su conjunto. Al sistematizar las respuestas, se podrán identificar las reiteraciones de los aspectos logrados por el estudiantado y las actividades que el profesorado tiene que planificar para favorecer mejores aprendizajes. También es posible relevar el grado de conciencia del estudiantado acerca de la calidad de sus producciones. La información recogida nos muestra una "fotografía" del grupo de estudiantes en esta actividad de aprendizaje para tomar decisiones acerca de los próximos pasos en la enseñanza.



B) FRASES INCOMPLETAS PARA EL APRENDIZAJE DE HABILIDADES EN MATEMÁTICA

Tomado de Matemática, 4º básico. Curriculum Nacional de Chile.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Escuchar el razonamiento de otros para enriquecer los propios conocimientos y aprendizajes y los de sus compañeros.
ASPECTOS RELACIONADOS A LA CONSTRUCCIÓN	El profesorado elabora entre dos y cuatro frases incompletas, en lenguaje comprensible para el estudiantado. Las frases tienen que estar alineadas con los objetivos de aprendizaje y las tareas propuestas.
ORIENTACIONES PARA EL USO DEL RECURSO	Cada estudiante completa las frases y se las entrega a la maestra o maestro para recibir retroalimentación formativa por escrito. También es posible circular por el aula y ofrecer al estudiantado retroalimentación formativa de manera oral. Otro modo de utilizar este recurso es conformar grupos de cuatro a cinco estudiantes para que compartan las respuestas entre ellos, manteniendo una conversación acerca de cómo logran alcanzar el objetivo de aprendizaje. Otra alternativa es compilar todas las respuestas y compartirlas con el estudiantado. La conversación con el grupo gira alrededor del objetivo de aprendizaje, haciendo visible lo que al estudiantado le resulta más fácil y más difícil. En esta actividad se compartirán estrategias para abordar lo que les resulta más difícil. Se puede utilizar en el inicio, desarrollo y cierre de una unidad de aprendizaje.

NOTAS

Ejemplo de construcción y uso de las frases incompletas en Matemática
Tomado de Matemática, 4º básico. Curriculum Nacional de Chile.

En este ejemplo, el profesorado recibe las respuestas de las frases de Alejo y ofrece comentarios y preguntas con el propósito de promover la reflexión sobre su aprendizaje.

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD

- COMUNICAR MIS RAZONAMIENTOS EN MATEMÁTICA Y ESCUCHAR LOS DE MIS COMPAÑEROS.
- ESCUCHAR A OTROS.
- USAR LAS IDEAS DE OTROS.

Alejo	Comentarios/ reflexiones del maestro/a
Lo que me resulta más fácil es explicar cómo resuelvo un problema.	¿Podrías explicar para qué te sería útil escuchar la explicación de tus compañeros?
Lo que me resulta más difícil es no distraerme cuando explican mis compañeros.	Te propongo que tomes nota cuando explican tus compañeros.
Lo que más me ayuda a comunicar mis razonamientos es mostrar cómo los resuelvo usando mi computadora.	Valoro que reconozcas lo que te resulta difícil.
Cuando escucho a mis compañeras/os me cuesta juntar lo que dicen con mis ideas.	**Valora capacidad de reflexión**

Recurso para el profesorado

Les ofrecemos un recurso en blanco para que cada estudiante complete y y compilar así las respuestas de todo el grupo.

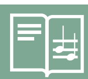
FRASES INCOMPLETAS
OBJETIVO DE APRENDIZAJE:
Nombre del estudiante
› Lo que me resulta más fácil es
› Lo que me resulta más difícil es
› Lo que más me ayuda a comunicar mis razonamientos es
› Cuando escucho a mis compañeras/os

Sistematización y análisis de los resultados

Las frases incompletas ofrecen información que nos permite conocer más y mejor cómo aprende cada estudiante y cómo avanza con relación a los objetivos, para poder planificar estrategias de enseñanza reconociendo la heterogeneidad del grupo. La sistematización y análisis de los resultados de las frases incompletas elaboradas por el conjunto de estudiantes favorecerá la reflexión del profesorado acerca de los logros del estudiantado para tomar decisiones acerca de los próximos pasos en la enseñanza.



4.2.2. Recursos para el segundo ciclo de la educación básica



A) LISTA DE COTEJO PARA EDUCACIÓN MUSICAL

Tomado de Música, 7º básico. Curriculum Nacional de Chile.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Reflexionar sobre sus fortalezas y las áreas en que pueden mejorar en su audición, su interpretación y su creación.
ASPECTOS RELACIONADOS A LA CONSTRUCCIÓN	Para construir una lista de cotejo, diseñamos un cuadro de doble entrada y escribimos preguntas o afirmaciones referidas a los indicadores de los objetivos de aprendizaje. Es posible utilizar indicadores ya formulados o reformularlos, cuidando que reflejen efectivamente la conducta o el contenido que se va a retroalimentar. El lenguaje que se utiliza tiene que ser claro para el estudiantado. Se trata de adaptar el lenguaje técnico, de los objetivos, criterios e indicadores, a uno comprensible para el estudiantado.
ORIENTACIONES PARA EL USO DEL RECURSO	Entregue al estudiantado la lista de cotejo y explique cada uno de los criterios. El profesorado ofrece ejemplos para que las y los estudiantes tengan más claridad en cuanto a qué se refiere cada criterio y puedan ubicar su marca en lo que más se asemeje a su desempeño. Solicite que revisen su producción y completen la lista de cotejo, colocando una X en SÍ o NO según haya cumplido con la consigna solicitada. Luego el estudiantado mostrará las evidencias de lo que ha señalado en la lista de cotejo, ya sea marcando en su producción el cumplimiento del indicador o escribiendo sobre la lista de cotejo, en la columna "Evidencias de tu trabajo". El profesorado ofrecerá retroalimentaciones formativas a cada estudiante. En este ejemplo, se utiliza la lista de cotejo al final de un ciclo de aprendizaje. Cada estudiante completa su lista de cotejo y el profesorado puede volcar todas las respuestas en una lista de cotejo grupal.

Ejemplo de construcción y uso de la lista de cotejo para Educación Musical

Tomado de Música, 7º básico. Curriculum Nacional de Chile.
Esta lista de cotejo se utilizó para reflexionar acerca del repertorio que los y las estudiantes tocaron y cantaron durante el año.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE
→ Pienso en mis fortalezas y las áreas en que puedo mejorar en mi forma de escuchar. → Puedo hacer comentarios sobre las interpretaciones musicales mías y de mis compañeros/as.

Completa esta lista de cotejo escribiendo Sí o No en cada casillero cuando corresponda. Cuando respondas Sí, recuerda buscar un ejemplo de tu trabajo y completar la columna **Evidencias de tu trabajo.**

NOMBRE: VERA	SÍ/ NO	EVIDENCIAS DE TU TRABAJO	RETROALIMENTACIÓN DEL PROFESORADO
Puedo escuchar y cantar al mismo tiempo.	Sí		
Reconozco lo que me sale bien al cantar.	Sí	Me puedo dar cuenta cuando escucho mis audios y uso la lista de cotejo que aprendimos. Ahí marco lo que está bien.	¡Qué bien que uses la lista de cotejo para chequear cómo cantas!
Reconozco lo que tengo que mejorar cuando canto.	Sí		
Puedo hacer comentarios sobre mis interpretaciones musicales.	Sí		
Puedo hacer comentarios sobre las interpretaciones musicales de mis compañeros.	No		Te invito a pensar si a ti te gusta recibir comentarios de tus compañeros. Te sugiero que pruebes ofrecerle un comentario a tu amiga Ana, usando el protocolo que aprendimos este año y después me cuentas cómo te fue.

Valora un logro

Formula una interrogante y ofrece una sugerencia

Como se puede observar en el ejemplo, el profesorado recibe la lista de cotejo que Vera ha completado y ofrece una pregunta con el propósito de promover la reflexión de la estudiante sobre su aprendizaje, una valoración reconociendo una fortaleza de la estudiante y una sugerencia acerca de cómo avanzar.

Recurso para el profesorado

Aquí ofrecemos una lista de cotejo individual para que cada estudiante complete.

LISTA DE COTEJO INDIVIDUAL

NOMBRE:	Sí/No	Evidencias de los estudiantes	Retroalimentación
Preguntas o afirmaciones			
Preguntas o afirmaciones			

Sistematización y análisis de los resultados

Este tipo de listas de cotejo entrega información útil para diagnosticar dónde se encuentra cada estudiante con relación a los objetivos de aprendizaje, planificar estrategias de enseñanza acorde a sus necesidades, reconociendo la heterogeneidad del grupo, y efectuar un seguimiento para cada estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje.

La sistematización grupal de la información ofrecida por esta lista de cotejo nos permite relevar dónde se encuentra cada estudiante con relación al grupo y a los objetivos de aprendizaje, es decir, qué objetivos alcanzó. Además, permite identificar algunos patrones con respecto a la forma de aprender del grupo y cuáles son sus dificultades. Esta información es valiosa para la generación de estrategias y la planificación de actividades para el logro de los objetivos propuestos.



B) RÚBRICA PARA CIENCIAS NATURALES

Tomado de Ciencias Naturales, 4º básico. Curriculum Nacional de Chile.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Observar y comparar adaptaciones de plantas y animales para sobrevivir en los ecosistemas en relación con su estructura y conducta; por ejemplo: cubierta corporal, camuflaje, tipo de hojas, hibernación, entre otras. Comunicar ideas, explicaciones, observaciones y mediciones, utilizando diagramas y presentaciones, usando TIC.
ASPECTOS RELACIONADOS A LA CONSTRUCCIÓN	El punto de partida para diseñar la rúbrica es identificar qué objetivo de aprendizaje queremos evaluar y cuáles son sus criterios e indicadores. Esta información la encontramos en el diseño curricular. La rúbrica se compone de tres elementos: a) los **criterios**; b) los **niveles de calidad** de los criterios (por ejemplo: excelente, muy bueno, bueno, regular); c) los **descriptores**. Se sugiere que la rúbrica esté conformada por tres o cuatro criterios, para que el estudiantado pueda comprenderla y organizar el análisis. Luego es necesario describir los niveles de calidad de cada criterio. Una ayuda para describir estos niveles la encontramos en las producciones del estudiantado, por ejemplo, las mejores del año anterior. Al leer estas producciones es posible caracterizar por qué son las mejores y entonces escribir el descriptor lo más detallado posible, sin juicios de valor. Es importante construir la rúbrica con colegas, probarla con los estudiantes y hacer los ajustes necesarios. Sugerimos entregar la rúbrica como instrumento de autoevaluación permitiendo al estudiantado confrontar su propio trabajo con los criterios y descriptores explicitados en la rúbrica. El estudiantado marca en qué nivel se encuentra su producción y luego hará lo mismo el profesorado. También es favorable complementar la rúbrica con ejemplos que muestren buenos trabajos realizados por estudiantes de años anteriores. Se puede usar al inicio de una unidad de aprendizaje para orientar a los estudiantes sobre lo que tienen que lograr, en el desarrollo para monitorear sus avances y en el cierre de una unidad de aprendizaje para saber si han alcanzado los objetivos. La rúbrica incluye un espacio para sugerencias del profesorado y comentarios del estudiantado.
ORIENTACIONES PARA EL USO DEL RECURSO	Las rúbricas pueden ser construidas con el estudiantado. También es posible utilizarlas para calificar, además de para ofrecer retroalimentación. Para incluir puntajes es necesario: **1.** Ponderar el valor de cada criterio. **2.** Definir cuánto vale cada descriptor. **3.** Sumar el puntaje de cada descriptor y obtener la calificación. Se puede utilizar al inicio, durante el desarrollo y al finalizar una unidad de aprendizaje.

NOTAS

Ejemplo de construcción y uso de la rúbrica en el trabajo de Ciencias Naturales
Tomado de Ciencias Naturales, 4º básico. Curriculum Nacional de Chile.

En esta actividad los estudiantes observan fotografías de animales y plantas (por ejemplo: murciélago, ballena, cocodrilo, pato, cactus, planta atrapamoscas). A partir de sus características físicas deducen y explican cómo estas les permiten sobrevivir en el ambiente en que viven. Luego, nombran diversos animales y plantas con adaptaciones semejantes y que viven en ambiente similares. Dibujan diferentes animales y pintan las estructuras que cumplen funciones parecidas. Comparten y comunican sus descubrimientos a otro/a compañero/a.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
Observar y comparar cómo los animales sobreviven en el ambiente donde viven. Comunicar sus ideas, explicaciones y observaciones.

MAGALÍ	LOGRADO	AVANZADO	EN CAMINO	A REVISAR	CO EVA-LUA-CIÓN
CAPACIDAD PARA OBSERVAR Y COMPARAR	Observo y describo con muchos detalles las características de animales y plantas. Puedo hacer un cuadro comparando cómo sobrevive cada uno de ellos en sus ambientes. Uso información de varias fuentes.	Observo y describo, de manera general, las características de animales y plantas. Puedo hacer un cuadro comparando cómo sobrevive alguno de ellos en sus ambientes.	Observo y describo, de manera general, las características de animales o plantas. Puedo hacer un cuadro comparando cómo sobrevive cada uno de ellos en sus ambientes, con ayuda de un compañero/a o del profesorado.	Observo y escribo una lista breve de características de animales y plantas. Me resulta difícil entender por qué hay relación entre el ambiente y las plantas y animales	
CAPACIDAD PARA COMUNICAR LO QUE APRENDÍ	Cuento con mis palabras lo que descubrí sobre los animales y las plantas. Preparo mi presentación teniendo en cuenta quienes me van a escuchar. Uso dibujos, gráficos y fotos para ayudar en las explicaciones.	Cuento con mis palabras lo que descubrí sobre los animales o las plantas. Preparo mi presentación sin conocer quienes me van a escuchar. Mi presentación no incluye dibujos, gráficos o fotos.	Repito del texto o de mis pares lo que descubrí sobre los animales y las plantas. Preparo mi presentación con ayuda del profesorado o de mis compañeras/os.	No sé muy bien cómo contar lo que descubrí sobre los animales y las plantas. Tengo dificultades para preparar una presentación.	

RETROALIMENTACIÓN DEL PROFESORADO
"Magalí, valoro que prepares tu presentación, eso ayuda a que quienes te escuchan, puedan entenderte. *Me pregunto si te parece que podrías incluir alguna foto o dibujo que ayude a tus compañeros/as a entender mejor tus ideas. Te ofrezco dos sitios de internet donde puedes encontrar imágenes sobre los diferentes hábitats".* Comentario de Magalí: *"Es más fácil para mí si lo puedo hacer con Mariana".*

En este ejemplo, Magalí completa su rúbrica. Es posible ver sus apreciaciones en las marcas verdes. Luego lo hace la profesora o el profesor, con marcas amarillas. Si las miradas sobre la producción son diferentes entre profesorado y estudiantes, se habilita un espacio de diálogo apoyado en las evidencias. Luego Magalí da una nueva respuesta a la devolución de la profesora, por lo que se evidencia una conversación sobre la producción analizada.

Recurso para el profesorado

Aquí proponemos dos rúbricas en blanco, una para que cada estudiante o par complete y otra para que el profesorado pueda utilizar con las respuestas de todo el grupo y tomar decisiones con respecto a la enseñanza futura.

Rúbrica individual para aplicación entre pares

Para completar la rúbrica, marca con una X o pinta el descriptor que mejor muestra tu producción.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:				
Nombre del estudiante	**LOGRADO**	**AVANZADO**	**EN CAMINO**	**A REVISAR**
CRITERIO	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor
CRITERIO	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor
CRITERIO	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor
CRITERIO	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor
RETROALIMENTACIÓN DEL PROFESOR O PROFESORA:				
COMENTARIOS DEL O LA ESTUDIANTE:				

Rúbrica del grupo total (sistematización respuesta de los estudiantes)

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:				
Nombre del estudiante	**LOGRADO**	**AVANZADO**	**EN CAMINO**	**A REVISAR**
CRITERIO	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes
CRITERIO	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes
CRITERIO	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes
COMENTARIOS DEL O LA ESTUDIANTE:				

Sistematización y análisis de los resultados

A nivel individual, la información que ofrece esta rúbrica favorece el diagnóstico de cada estudiante respecto de los objetivos de aprendizaje, permite planificar estrategias de enseñanza acorde a sus necesidades, y efectuar un seguimiento a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Otro análisis muy valioso es revisar cada uno de los descriptores para ajustarlos dependiendo del grupo de estudiantes del curso, reconocer si la redacción es clara y si los niveles de calidad están bien graduados. La sistematización y análisis de los resultados de la rúbrica a nivel grupal favorecerá la reflexión del profesorado acerca de los logros del estudiantado.

Al organizar las respuestas se podrá identificar las reiteraciones de los aspectos logrados por el estudiantado y las actividades que el profesorado tiene que planificar para favorecer mejores aprendizajes. También es posible relevar el grado de conciencia del estudiantado acerca de la calidad de sus producciones. La información recogida nos muestra una "fotografía" del grupo de estudiantes en esta actividad de aprendizaje para tomar decisiones acerca de los próximos pasos en la enseñanza. Asimismo, nos permite observar a lo largo del tiempo de uso de la rúbrica, cómo avanza el estudiantado hacia el logro de los objetivos de aprendizaje.



4.2.3. Recursos para la educación secundaria



A) PROTOCOLO PARA EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD

Tomado de Educación Física y Salud, 2º medio. Curriculum Nacional de Chile.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Perfeccionar y aplicar con precisión las habilidades motrices específicas de locomoción, manipulación y estabilidad en un deporte individual (gimnasia rítmica, natación, entre otros).
ASPECTOS RELACIONADOS A LA CONSTRUCCIÓN	Este protocolo contiene tres elementos para que el estudiantado complete. Para diseñar este protocolo es necesario identificar con claridad el objetivo de aprendizaje que se desea alcanzar.
ORIENTACIONES PARA EL USO DEL RECURSO	Este protocolo, breve y focalizado, puede ser completado por el estudiantado y el profesorado para analizar trabajos de producción (por ejemplo, un ensayo argumentativo, un problema matemático, entre otros). Se puede utilizar también para la retroalimentación entre pares. Es recomendable utilizarlo en el desarrollo o en el cierre de una unidad de aprendizaje.

NOTAS

Ejemplo de construcción y uso del protocolo para Educación Física y Salud.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE		
➡ Perfeccionar y aplicar con precisión las habilidades motrices específicas de locomoción, manipulación y estabilidad en gimnasia rítmica.		
RETROALIMENTACIÓN DEL PROFESORADO Y/O DE UN PAR		
ARIANA	Seguir haciendo	*Uso de variedad de elementos para elaborar un esquema de gimnasia. Lo haces muy bien.*
	Empezar a hacer	*Movimientos al ritmo de la música. Puedes observar nuevamente el video de youtube que nos mostró la profesora Mariela.*
	Revisar	*El tiempo de práctica, agregando al menos una hora semanal.*
SUGERENCIAS/COMENTARIOS DEL/A PROFESOR/A O DE UN PAR:		
"Podrías aprovechar que la semana próxima comienza un taller de ritmo con el profesor Mariano".		
COMENTARIOS O PREGUNTAS DEL O LA ESTUDIANTE:		
"Me doy cuenta de que la música termina antes de que yo complete mi esquema. No sé en qué momento tengo que apurarme más para llegar con el tiempo de la canción".		

Recurso para el profesorado

Les ofrecemos un protocolo en blanco para que el profesorado complete respecto de cada estudiante.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:		
NOMBRE	Seguir haciendo	
	Empezar a hacer	
	Revisar	
Sugerencias/comentarios		

NOTAS

Sistematización y análisis de los resultados

La sistematización y análisis de los resultados del protocolo grupal favorecerá la reflexión del profesorado acerca de los avances y logros del estudiantado. Al organizar las respuestas se podrán identificar las reiteraciones de los aspectos logrados por el estudiantado y las actividades que el profesorado tiene que planificar para favorecer mejores aprendizajes.



B) RÚBRICA PARA TRABAJAR EN HISTORIA

Tomado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 1º medio. Curriculum Nacional de Chile.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Caracterizar la cultura burguesa, su ideal de vida y valores durante el siglo XIX y explicar el protagonismo de la burguesía en las principales transformaciones políticas, sociales y económicas del período.
ASPECTOS RELACIONADOS A LA CONSTRUCCIÓN	El punto de partida para diseñar la rúbrica es identificar qué objetivo de aprendizaje queremos evaluar y cuáles son sus criterios. Esta información la encontramos en el diseño curricular. La rúbrica se compone de tres elementos: a) los **criterios**; b) los **niveles de calidad** de los criterios (por ejemplo: excelente, muy bueno, bueno, regular); c) **los descriptores**. Se sugiere que la rúbrica esté conformada por tres o cuatro criterios para que el estudiantado la pueda comprender y analizar. Luego es necesario describir los niveles de calidad de cada criterio. Una ayuda para describir estos niveles la encontramos en las producciones del estudiantado, por ejemplo, las mejores del año anterior. Al leer estas producciones es posible caracterizar por qué son las mejores y entonces escribir el descriptor lo más detallado posible, sin juicios de valor. Es importante construir la rúbrica con colegas, probarla con los y las estudiantes y hacer los ajustes necesarios. También es necesario entregar la rúbrica como instrumento de autoevaluación, permitiendo al estudiantado confrontar su propio trabajo con los criterios y descriptores explicitados en la rúbrica. El estudiantado marca en qué nivel se encuentra su producción y luego el profesorado hará lo mismo También es favorable complementar la rúbrica con ejemplos que muestren buenos trabajos realizados por estudiantes de años anteriores. Se puede usar al inicio de una unidad de aprendizaje para orientar a los estudiantes sobre lo que tienen que lograr, en el desarrollo para monitorear sus avances, y en el cierre de una unidad de aprendizaje para saber si han alcanzado los objetivos. La rúbrica incluye un espacio para sugerencias del profesorado y comentarios del estudiantado.
ORIENTACIONES PARA EL USO DEL RECURSO	Se pueden construir con el estudiantado. También se pueden utilizar para calificar, además de ofrecer retroalimentación. Para incluir puntajes es necesario: **1.** Ponderar el valor de cada criterio. **2.** Definir cuánto vale cada descriptor. **3.** Sumar el puntaje de cada descriptor y obtener la calificación. Se puede utilizar al inicio, durante el desarrollo, y al finalizar una unidad de aprendizaje.

NOTAS

Ejemplo de construcción y uso de la rúbrica para Historia

Tomado de Programa de Estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 1º medio. Ministerio de Educación. Chile.

La rúbrica se encuentra relacionada a la siguiente actividad. En forma individual, las y los estudiantes proponen un ejemplo concreto que fundamente su postura sobre la vigencia o no, en la actualidad, de aspectos heredados de la cultura burguesa. Identifican con claridad dicho aspecto y argumentan de qué manera el ejemplo seleccionado refleja su vigencia o no en la sociedad actual. En grupos pequeños, presentan sus casos y discuten sus conclusiones, formulando una síntesis grupal que se presenta a plenario en el curso.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
→ Describir las características de la cultura burguesa, su ideal de vida y los valores que sostenían durante el siglo XIX. → Explicar por qué la burguesía fue protagonista en las principales transformaciones políticas, sociales y económicas del período.

ALAN Y MARIANO	EXPERTO	HABILIDOSO	APRENDIZ	PRINCIPIANTE	COEVALUACIÓN
RECONOCER LA VIGENCIA DE LA CULTURA BURGUESA EN UN EJEMPLO.	Elegimos un ejemplo que muestra si está vigente o no la burguesía en la sociedad actual. Fundamentamos el ejemplo con argumentos sólidos. Apoyamos nuestros argumentos en los textos ofrecidos en clase. Además incluimos otras fuentes a través de búsquedas personales.	Reconocemos un ejemplo que muestra si está vigente o no la burguesía en la sociedad actual. Fundamentamos el ejemplo con argumentos sólidos. Apoyamos nuestros argumentos en los textos ofrecidos en clase.	Reconocemos un ejemplo que muestra si está vigente o no la burguesía en la sociedad actual, con mediación. Fundamentamos el ejemplo con argumentos de lo que recordamos de la clase.	Necesitamos ayuda para elegir un ejemplo que muestre si está vigente o no la burguesía en la sociedad actual.	
COMUNICAR CONCLUSIONES	Presentamos las conclusiones del trabajo de manera clara y organizada y explicamos cómo llegamos a estas conclusiones. Usamos imágenes, gráficos, audios para apoyar la presentación.	Presentamos las conclusiones del trabajo de manera clara y organizada. Usamos imágenes, gráficos o audios para apoyar la presentación.	Presentamos las conclusiones del trabajo de manera clara, aunque desorganizada y nos excedimos en el tiempo de presentación. Usamos imágenes para apoyar la presentación.	Tuvimos dificultades para presentar las conclusiones del trabajo.	

RETROALIMENTACIÓN DEL PROFESOR O PROFESORA:
→ *"Valoro la pertinencia del ejemplo elegido para mostrar si está vigente o no la burguesía en la sociedad actual. Sugiero que utilicen la Guía de presentaciones eficaces que compartimos en nuestros proyectos anteriores".*
COMENTARIOS DE LOS Y LAS ESTUDIANTES:
→ *"Nos costó elegir lo que íbamos a presentar en las conclusiones".*

En este ejemplo, Alan y Mariano completan su rúbrica. Así lo muestran las marcas verdes. Luego lo hace la profesora o el profesor. Si las miradas sobre la producción son diferentes entre el profesorado y el estudiantado, se habilita un espacio de diálogo apoyado en las evidencias. La misma rúbrica es utilizada por estudiantes y profesores para compartir las apreciaciones de cada uno.

Recurso para el profesorado

Aquí proponemos dos rúbricas en blanco, una para que complete cada estudiante o la realicen en parejas, y otra para que el profesorado utilice con las respuestas de todo el grupo y tome decisiones con respecto a cómo continuar la enseñanza.

Rúbrica individual para aplicación entre pares

Para completar la rúbrica marca con una X en cada criterio o pinta el o los descriptores que mejor muestra/n tu producción.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:				
Nombre del estudiante	**EXPERTO**	**HABILIDOSO**	**APRENDIZ**	**PRINCIPIANTE**
CRITERIO	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor
CRITERIO	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor
CRITERIO	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor
RETROALIMENTACIÓN DEL PROFESOR O PROFESORA:				
COMENTARIOS DEL O LA ESTUDIANTE:				

Rúbrica del grupo total

OBJETIVO DE APRENDIZAJE:				
Nombre del estudiante	**LOGRADO**	**AVANZADO**	**EN CAMINO**	**A REVISAR**
CRITERIO	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes
CRITERIO	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estu-diantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes
CRITERIO	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes
CRITERIO	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes	Descriptor Nombres de las y los estu-diantes	Descriptor Nombres de las y los estudiantes
COMENTARIOS DEL ESTUDIANTADO:				

Sistematización y análisis de los resultados

La información individual que entrega esta rúbrica nos permite diagnosticar dónde se encuentra cada estudiante con relación a los objetivos de aprendizaje, para planificar estrategias de enseñanza acorde con sus necesidades, reconociendo la heterogeneidad del grupo, y realizar un seguimiento del estudiantado a lo largo de su proceso de aprendizaje. El análisis de los resultados también requiere revisar cada uno de los descriptores para ajustarlos al grupo de estudiantes del curso, reconocer si la redacción es clara, si los niveles de calidad están bien graduados. Además, la sistematización y análisis de los resultados de la rúbrica grupal favorecerá la reflexión del profesorado acerca de los logros del estudiantado, identificando las reiteraciones de los aspectos logrados por el estudiantado. De este modo, el profesorado cuenta con información clave para planificar actividades que favorezcan mejores aprendizajes y observar el grado de conciencia del estudiantado acerca de la calidad de sus producciones.



CAPÍTULO 5

ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES

5 ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES



Mensaje al responsable de la formación:

Queremos acompañarte en el proceso de formación de tus colegas para que logren generar en sus instituciones una práctica sistemática de retroalimentación formativa. Para ello, tienes como referencia el Marco Conceptual, el Modelo de implementación de una cultura de la retroalimentación, una propuesta didáctica y un set de recursos.

En este capítulo incluimos una serie de orientaciones que te serán de ayuda como guía y marco para dar inicio a un proceso de formación. Recuerda que puedes adaptar estos materiales, modificarlos, seleccionarlos, combinarlos, para adecuarlos al contexto en el que se lleve a cabo la formación.

5.1. La retroalimentación formativa. La formación de docentes en servicio.

Generar una cultura de retroalimentación formativa es un desafío que tienen hoy los centros escolares y para ello es necesario formar a sus equipos. Partimos, en nuestro "Marco conceptual", por definir la retroalimentación como formativa si contribuye a modificar los procesos de pensamiento y los comportamientos del estudiantado, a reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje y a colaborar en ese recorrido. Con relación a la enseñanza, señalamos que la retroalimentación formativa favorece el desarrollo de prácticas reflexivas en el profesorado.

Los nuevos enfoques de formación docente intentan revertir el eje de la prescripción como modelo único y centrar la formación en el análisis de las prácticas. Consideramos, de este modo, que no es posible separar el saber teórico de los saberes prácticos, ni priorizar uno sobre el otro.

En las últimas décadas, las expresiones *profesionales reflexivos* y *profesor como investigador* sostienen una valoración de la práctica docente en tanto espacio de producción de saberes, y un reconocimiento del profesorado como profesionales que poseen teorías implícitas y experiencias que contribuyen a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza. Podemos encontrar estas ideas en los aportes de distintos autores, como Schön, 1998; Davini, 1995; Perrenoud, 2004, 2007; Alliaud, 2014; Cochran-Smith y Lytle, 2009; Ben-Peretz, 2011; Camilloni, 2011, entre otros.

Estos autores coinciden en que la reflexión:

A) implica un compromiso individual, activo por parte del profesorado;

B) supone nuevas comprensiones que se incorporan a las experiencias profesionales;

C) se inicia externamente, a partir de una identificación de una situación problema, una pregunta o duda reconocida genuinamente como tal por el profesorado;

D) es una decisión intencional de explorar las propias experiencias desde lo cognitivo y desde lo emocional; y

E) estimula el trabajo colaborativo con colegas, estudiantes, facilitadores.

Favorecemos entonces el desarrollo de una práctica reflexiva, al generar dispositivos a través de los cuales las profesoras y los profesores ponen en diálogo sus experiencias y saberes, reciben y ofrecen retroalimentaciones formativas, y aumentan el nivel de conciencia sobre sus prácticas.

Darling-Hammond (2005) señala que "la profesionalización es un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma" (p.375). Este desarrollo profesional es un proceso colaborativo que se suma a la reflexión personal. En la actualidad, se requiere que el profesorado actúe como orientador del proceso de aprendizaje del estudiantado y se implique en un proceso de **reflexión tendiente a la mejora**. Es precisamente por esto que resulta necesario ofrecer una formación en prácticas de retroalimentación formativa, tanto en aspectos teóricos que permitan comprender su sentido, sus fundamentos pedagógicos, como en el ámbito de las prácticas cotidianas en las aulas, a través del uso de una variedad de recursos.

Como indica Perrenoud (2004) "aprender de la experiencia consiste en servirse de momentos excepcionales para comprender lo que somos y valemos. Pero también distanciarse de los esquemas, del listo-para-pensar, listo-para-reaccionar que evitan, en un periodo de tiempo normal, plantearse demasiadas preguntas antes de actuar" (p.140). Según el especialista, en la práctica cotidiana actuamos muchas veces sin preguntarnos y esto supone un ahorro de energía importante. Sin embargo, obstaculiza la posibilidad de elaborar, cuestionar y tener una práctica reflexiva en la que desarrollamos un diálogo con conocimientos prácticos para traerlos a la conciencia.

Elbaz (1997), Connelly y Clandinin (1984) fueron los primeros investigadores que abordaron la cuestión de los conocimientos prácticos entendidos como aquellos que posee el profesorado

a partir de las experiencias en sus clases y las conexiones que va construyendo con la teoría. Como sostiene Litwin (2008), la difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en base a la experiencia. Esta perspectiva parte de la importancia del conocimiento profesional procedente de la investigación y la indagación de las propias acciones en la práctica, especialmente de aquellas que ante las dudas o el fracaso movilizan a buscar nuevas alternativas de acción.

Desde el rol de facilitador es importante mostrar el sustento teórico de las prácticas de retroalimentación, habilitando un trabajo que parta de los conocimientos y experiencias previas de las y los docentes participantes. Se trata de formar en prácticas que, una vez comprendidas y apropiadas, se instalen como modos habituales de enseñar. Para lograr esto es fundamental que el facilitador o la facilitadora genere propuestas que favorezcan un proceso de reflexión explícito, consciente, y se constituya como práctica, tanto individual como colectiva. Al mismo tiempo, el profesorado participante es en sí mismo un aprendiz, quien además de comprender aquello que aprende, tiene que llevarlo a la práctica real con sus estudiantes.

Entendemos, entonces, la práctica reflexiva como una estrategia de formación continua en que los elementos principales son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no exclusivamente del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea.

Se formará así una comunidad de práctica definida por Étienne Wenger (1991) como un grupo de personas que se constituye para desarrollar un conocimiento, compartir aprendizajes basados en la reflexión sobre experiencias prácticas y que, a través de sus interacciones e intereses en común, fortalece sus relaciones.

5.2. Objetivos de la formación

La formación se propone que el profesorado comprenda profundamente los contenidos de las *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa* desarrollada por SUMMA y los aplique en sus centros educativos. El proceso de formación además contribuirá a que el profesorado desarrolle comprensión y conciencia acerca del sentido y potencial de las prácticas de retroalimentación formativa, pudiendo realizar su labor docente desde un nuevo paradigma.

5.3. Contenidos de la formación

Los temas que serán abordados son:

1. **Los nuevos paradigmas acerca de la evaluación:** Evaluación formativa. Evaluar para aprender. Retroalimentación formativa: conceptualización. Características y dimensiones. Las estrategias de diálogos reflexivos: conversaciones proactivas, progresivas, de andamiaje (ver "Marco conceptual").

2. **La implementación de un modelo de retroalimentación formativa en las instituciones educativas:** Capacidades de los actores institucionales para ofrecer retroalimentación formativa (ver "Modelo de implementación en la escuela").

3. **Las prácticas de retroalimentación formativa en el aula:** El circuito de la retroalimentación formativa. Tipos de recursos. La planificación de la retroalimentación formativa (ver "Propuesta didáctica").

4. **Set de recursos para trabajar con prácticas de retroalimentación formativa en los distintos niveles de escolaridad:** Primer y Segundo Ciclo de la Educación Básica y Educación Secundaria (ver "Set de recursos").

5.4. Metodología de la formación

Para definir la metodología de formación, hemos tenido en cuenta las características de la retroalimentación formativa desarrolladas en el "Marco Conceptual", de manera de guardar coherencia entre el contenido de la formación y los modos de abordarla.

La base de la metodología de formación propuesta es el taller, con alto nivel de participación del profesorado, articulando el marco conceptual con los recursos prácticos. Las y los participantes experimentarán el uso de los diferentes recursos, analizando sus ventajas y anticipando posibles obstáculos en su implementación.

Se propone un modo de llevar adelante el taller en el que siempre se consideren tres momentos: una práctica, una reflexión sobre esa práctica, y un componente conceptual, en el orden que se requiera para cada clase. Se sugiere la utilización de casos, problemas, ejemplos reales de retroalimentación y de producciones del estudiantado, videos, técnicas de role playing, observaciones, herramientas tecnológicas como Google Docs con su función de comentarios y sugerencias, Padlet para subir una rúbrica y comentarios o Flipgrid para ofrecer retroalimentación en video, entre otros recursos.

Dado que la formación se desarrollará a lo largo de varias sesiones, se recomienda que el profesorado pueda probar con sus estudiantes algunos de los recursos aprendidos durante el proceso con el propósito de compartir con sus colegas los resultados obtenidos, las dificultades y los logros.

Los facilitadores y las facilitadoras serán responsables de enseñar, mostrando ejemplos articulados con los conceptos abordados en el "Marco Conceptual", modelar el uso de los recursos, ofrecer retroalimentaciones, proponer prácticas variadas, acompañar en el proceso de aprendizaje y promover reflexiones del profesorado sobre estas prácticas de retroalimentación formativa.

Se combinarán actividades individuales, en pequeños grupos y con el grupo total. Si bien las diferentes actividades de formación se pueden llevar adelante con cualquiera de los tipos de agrupamiento, se sugiere aquí una posible articulación con los objetivos de la formación. Las actividades individuales favorecerán el desarrollo de capacidades para ofrecer retroalimentación formativa al estudiantado. Las actividades en pequeños grupos propiciarán el intercambio entre pares, el uso de los diferentes recursos, el análisis de sus ventajas y la anticipación de posibles obstáculos en su implementación.

5.5. Estructura de la formación

Se sugiere desarrollar la propuesta de formación durante un período de tres meses. En cada mes se proponen cuatro sesiones de tres horas de duración cada una, a razón de una por semana. La sugerencia es articular los contenidos teóricos con las prácticas de retroalimentación a lo largo de todas las sesiones.

Para estructurar las sesiones de formación, se sugiere:

- Organizar el espacio en círculos o mesas de trabajo para favorecer el intercambio y la comunicación.

- Anticipar los recursos necesarios para cada sesión de formación.

- Definir la cantidad de participantes, considerando que entre diez y quince es un número aceptable para que cada uno pueda experimentar la diversidad de recursos y actividades disponibles. Al mismo tiempo, es necesario definir quiénes conformarán el grupo, de qué nivel educativo, si será homogéneo u heterogéneo, entre otros.

- Comunicar los objetivos de la formación, el programa, las capacidades a desarrollar, los criterios y modos de evaluación.

- Compartir el cronograma y la modalidad de aprendizaje de las sesiones de formación.

- Establecer acuerdos acerca de los modos de participación, de comunicación y de organización de las actividades de formación (lecturas, ejemplos de producciones de los estudiantes, etc.).

- Utilizar un recurso como una bitácora para que, en forma alternada, un participante por sesión complete el relato de lo que sucedió en el encuentro, recuperando lo relevante, dejando "memoria" del trabajo, y documentando las prácticas de retroalimentación que pueden ser compartidas en el centro educativo.

5.6. Participantes

Los y las participantes en las propuestas formativas serán miembros del equipo directivo, maestras, maestros, profesoras y profesores de educación básica y media, interesados en desarrollar capacidades para ofrecer retroalimentación formativa.

En las sesiones de formación se espera que el profesorado:

- Participe activamente de sus aprendizajes.
- Contribuya a generar un buen clima de trabajo.
- Identifique estrategias para alcanzar sus metas.
- Reflexione sistemáticamente sobre sus procesos de aprendizaje.

5.7. Facilitadores

¿Quiénes pueden ser los facilitadores o las facilitadoras dentro de un centro educativo? Se propone considerar personas que ejercen un liderazgo pedagógico aunque no necesariamente formen parte de los equipos directivos. La selección de un/a colega como facilitador/a es una estrategia muy valiosa para llevar adelante el proceso de formación. Este par se constituye en mentor o guía, y se favorecen así vínculos de colaboración. También se recomienda conformar un equipo de dos facilitadores para planificar, implementar y evaluar la propuesta de formación.

Para seleccionar los y las facilitadores/as se recomienda considerar las capacidades establecidas para ofrecer retroalimentación formativa en el capítulo "Modelo de implementación en la escuela". Al llevar adelante las sesiones de formación se espera que los facilitadores y las facilitadoras planifiquen considerando la cultura institucional del centro educativo y las características del grupo de docentes; reflexionen sobre sus capacidades como facilitador/a y sean flexibles para hacer los cambios que el proceso de formación requiera.

5.8. Preguntas orientadoras

Para el desarrollo de las actividades formativas y un adecuado apoyo y utilización de los recursos se sugieren una serie de preguntas-guía que podrán orientar a los/as facilitadores/as para el trabajo con los y las docentes participantes.

- ¿Quiénes ofrecen retroalimentación en su centro educativo?
- ¿Cómo describen la retroalimentación en su centro educativo?
- ¿La descripción coincide con las ideas de retroalimentación formativa que hemos explorado en las sesiones? ¿Podría identificar las semejanzas y diferencias?
- ¿Qué aspectos favorables puede identificar en su centro educativo para instalar una cultura de retroalimentación formativa?
- ¿Qué obstáculos puede identificar en su centro educativo para instalar una cultura de retroalimentación formativa?
- ¿Qué aspectos favorables puede identificar en los equipos docentes para instalar una cultura de retroalimentación formativa?
- ¿Qué obstáculos puede identificar en los equipos docentes para instalar una cultura de retroalimentación formativa?
- ¿Cómo pueden liderar los equipos directivos una cultura de retroalimentación formativa?
- ¿Cómo es posible generar un clima de confianza para que la retroalimentación formativa sea una práctica constructiva con estudiantes y docentes?
- ¿Cómo recuperar las voces del estudiantado acerca del valor de la retroalimentación formativa?

5.9. Recursos

El facilitador o la facilitadora hará una lista de los recursos pedagógicos, tecnológicos, de espacio, necesarios para cada sesión. A modo de ejemplo, ofrecemos aquí una lista de recursos pedagógicos para considerar al momento de planificar las sesiones de formación:

- Casos de estudio.
- Presentaciones en Power Point.

- Audios con ejemplos.
- Herramientas tecnológicas y/o plataformas.
- Ejemplos de producciones de los estudiantes.
- Ejemplos de instrumentos de retroalimentación como listas de cotejo, protocolos.
- Lecturas.
- Videos.

El profesorado participante compartirá ejemplos de producciones de sus propios estudiantes, testimonios de experiencias personales sobre retroalimentación y registros de observaciones de clases donde se ofrece retroalimentación, entre otros.

5.10. Evaluación

La evaluación en su función pedagógica es formativa, dado que aporta información útil para reorientar la enseñanza y el aprendizaje. Así, en el marco de la formación en servicio, la evaluación se inserta en el proceso con la intención de contribuir a los logros del profesorado.

De acuerdo con Brookhart (2013), la evaluación formativa implica ir formando mientras se aprende, y proveer información que contribuya a que el estudiante avance.

La evaluación para el aprendizaje en la formación docente implica el tránsito hacia una cultura en que el profesorado pueda juzgar su propio desempeño y el de sus colegas a través de la autoevaluación y la evaluación entre pares, comprendiendo cuál es el aprendizaje que se proponen alcanzar favoreciendo el desarrollo de la autonomía profesional.

Cuando el profesorado se implica en llevar adelante prácticas sistemáticas de evaluación para el aprendizaje con sus estudiantes, inevitablemente, en un sesgo reflexivo, se preguntan también por sus propias intervenciones como enseñantes. En este proceso de formación, la evaluación considerará sus funciones:

1. *Diagnóstica*, identificando los saberes y experiencias previas del profesorado para ajustar las propuestas de formación.
2. *Formativa*, considerando el proceso de aprendizaje durante la formación, ofreciendo retroalimentación formativa al profesorado para alcanzar los objetivos propuestos.
3. *Sumativa*, para certificar los aprendizajes logrados a través de la información recogida de desempeños y producciones.

Es necesario recolectar evidencias de aprendizaje, como por ejemplo, la planificación de la inclusión de prácticas de retroalimentación formativa en las aulas y en el centro educativo, las reflexiones sobre las acciones y capacidades del profesorado para ofrecer retroalimentaciones formativas, y la aplicación de instrumentos sobre las producciones de sus estudiantes. Se sugiere entonces la utilización de una lista de cotejo para monitorear los aprendizajes individuales y grupales. Esta lista será utilizada desde el comienzo de la formación a modo de autoevaluación y de co-evaluación, de manera que cada participante pueda monitorear su propio proceso de aprendizaje. Adjuntamos aquí una lista de cotejo, a modo de ejemplo.

NOTAS

ACERCA DE LOS DESEMPEÑOS Y PRODUCCIONES DEL ESTUDIANTADO:	EVIDENCIAS	COMENTARIOS
Identifico y comunico fortalezas y logros.		
Identifico y comunico aspectos a mejorar.		
Selecciono lo que voy a comunicar.		
Ofrezco andamiaje a lo largo del proceso.		
Ofrezco preguntas para que reflexionen sobre sus producciones y desempeños.		
Ofrezco preguntas para que busquen las respuestas.		
Ofrezco sugerencias específicas.		
Ofrezco sugerencias a través de mostrar ejemplos.		
Utilizo un tono cálido y respetuoso para comunicar.		
Escucho cuidadosamente.		
Muestro disponibilidad para ofrecer retroalimentación.		
Muestro confianza en las capacidades de aprendizaje del estudiantado.		
Transmito orientaciones posibles de ser interpretadas y utilizadas.		
Favorezco instancias de diálogo.		
Favorezco prácticas de autoevaluación.		
Favorezco prácticas de coevaluación.		
Reviso mis acciones para mejorarlas.		

Una reflexión final después de completar la lista de cotejo:

- Mis mayores fortalezas para ofrecer retroalimentación son......
- ¿Qué preguntas o dudas todavía tengo sobre cómo ofrecer retroalimentación formativa?

En esta sección hemos desarrollado orientaciones para la formación del profesorado en prácticas de retroalimentación formativa. Las propuestas necesitarán ser ajustadas de acuerdo a cada uno de los contextos en que se desarrollen, considerando los destinatarios, el tiempo, el espacio y los recursos disponibles, el estado de situación inicial del centro escolar y de sus integrantes con relación al tema de la formación.

NOTAS

CAPÍTULO 6

TALLERES DE FORMACIÓN PARA DOCENTES



6 TALLERES DE FORMACIÓN PARA DOCENTES

En este apartado se ofrecerán tres talleres que consideramos imprescindibles para la formación docente en prácticas de retroalimentación formativa. Todos estos talleres parten de la base que el profesorado es poseedor de saberes previos referidos a la retroalimentación. Algunos de estos saberes previos pueden estar alineados con el enfoque que proponemos en estas orientaciones. Otros seguramente responden a un paradigma en el que la retroalimentación es concebida como la mera emisión de un juicio de valor sobre la producción y desempeño del estudiantado. Es por ello, que trabajar sobre esos saberes previos será fundamental para visibilizar los puntos de partida de cada docente que participe de los talleres formativos.

6.1. Taller 1. Mirar desde otra perspectiva

Fundamentación

Tal como hemos mencionado previamente, al implementar prácticas de retroalimentación formativa, el profesorado pone en juego ideas y creencias en torno a la enseñanza, al aprendizaje, a la evaluación y a lo que implica la misma retroalimentación. Las creencias constituyen "verdaderas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, profundamente enraizadas, no sólo en la cultura escolar dominante y en las actividades de enseñanza cotidianas, en la organización del aula, en la evaluación, etc., sino también en la propia estructura cognitiva de profesores y alumnos" (Pozo, 2000, p.6). Las creencias son referentes a los que acude el profesorado, de manera consciente o inconsciente, para organizar sus clases y tomar las decisiones que guían la selección de las estrategias de enseñanza y sus respuestas a las diferentes preocupaciones y prioridades (Duran, 2001; Ponte, 1999; Macchiarola, 1998). El carácter inconsciente de estas creencias hace que resulte muy difícil su reconocimiento por parte de los y las docentes.

Stiggins (2006) ha investigado a aquellos docentes que ofrecen retroalimentación, considerando las creencias que tienen respecto de esta práctica. Sus conclusiones muestran que quienes adoptan creencias tradicionales sobre este proceso y lo entienden como un instrumento de control y un medio que proporciona información objetiva, privilegian las respuestas correctas y la realización de tareas simples.

En cambio, quienes creen que la retroalimentación constituye una oportunidad para adoptar una mirada introspectiva sobre la propia tarea de enseñar, orientan y determinan el curso de sus prácticas revelando aspectos formativos del proceso evaluativo, enfatizando la comprensión por sobre la reproducción y fomentando la posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento con el estudiantado (Duran, 2001).

Lo expuesto anteriormente da cuenta de la necesidad de abordar las creencias que el profesorado posee en torno a la retroalimentación, ya que, como se advierte, el sentido que se le asigne a dicho proceso guiará el modo, el contenido y el tono de las devoluciones.

Este taller tiene como propósito desarrollar en los profesores la capacidad de comprender empáticamente a quien recibe la retroalimentación, así como de identificar fortalezas, logros y aspectos a mejorar, lo cual sin duda trae consigo un cambio de paradigma respecto a la enseñanza y al rol de la retroalimentación para la mejora de los aprendizajes.

Objetivos del taller

Al finalizar este taller se espera que el profesorado pueda:

- Hacer visibles las concepciones sobre retroalimentación.
- Identificar las diferencias en los modos de ofrecer retroalimentación bajo diferentes concepciones.
- Diseñar retroalimentaciones formativas.

DESARROLLO DEL TALLER

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	TIEMPO SUGERIDO	RECURSOS
1. Presentación del taller	› El facilitador y/o la facilitadora presentan los objetivos del taller, la metodología de trabajo y la duración.	10 minutos	PPT,proyector, pantalla, computadora.
2. Masterchef	› Se proyecta un video de una competencia de cocina (Masterchef). › En pequeños grupos, las y los participantes trabajan sobre dos consignas: **A)** identifican los sentimientos que genera en los participantes del concurso la retroalimentación que reciben del jurado. **B)** comparten algún ejemplo de retroalimentación recibida a lo largo de su vida como estudiantes, que les haya dejado alguna huella. Eligen uno de los relatos para compartir con el grupo total. › Las facilitadoras y los facilitadores recuperan el impacto emocional y cognitivo de las retroalimentaciones recibidas y los registran en el rotafolio. Por ejemplo: enojo, malestar, incomodidad, frustración, "no me ayudó a mejorar", "no entendí lo que tenía que hacer".	30 minutos	Video con el fragmento seleccionado [2]. PC con audio, proyector y pantalla.
3. Video "la mariposa de Austin"	El facilitador y la facilitadora invitan a las y los profesores a observar un nuevo fragmento de una sesión de retroalimentación que ofrece un docente a un grupo de estudiantes de Educación Básica. En pequeños grupos se ofrecen preguntas orientadoras para que las y los participantes analicen el video: › ¿Sobre qué aspectos brindan retroalimentación los estudiantes? › ¿De qué manera el docente enseña a los estudiantes a ofrecer retroalimentación? Puesta en común de las respuestas. El/la facilitador/a orienta la conversación para comparar las retroalimentaciones ofrecidas por el jurado en Masterchef y aquellas brindadas en el video de las mariposas. Algunas de las diferencias se refieren al modo de comunicar las retroalimentaciones, otras al contenido. Algunas son muy generales, otras muy específicas.	40 minutos	Proyector, computadora, pantalla, audio y video.[3]

[2] https://www.youtube.com/watch?v=HrLO5413jV4 ver el siguiente fragmento: 1:50 A 3:38

DESARROLLO DEL TALLER

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	TIEMPO SUGERIDO	RECURSOS
4. PPT con conceptos	El facilitador y la facilitadora presentan un PowerPoint con conceptos acerca de la retroalimentación formativa recurriendo al capítulo Marco conceptual. Luego dialogan con el grupo, estableciendo relaciones entre lo observado en los videos y los conceptos mostrados en el PowerPoint.	30 minutos	PPT, proyector y pantalla.
5. Producción	Cada grupo conformado por cuatro integrantes recibe una serie de frases de retroalimentación ofrecidas por docentes a la producción de dibujos del estudiantado. El objetivo de aprendizaje es dibujar con sombras[4]. › "Esto está mal, a ver si te fijas un poco. Aquí no hay profundidad. Es totalmente plano". › "Observa con más cuidado lo que estás dibujando. No lo estás mirando bien". › "¿De dónde viene la luz? ... Exacto, de arriba a la derecha. Pues mira ese árbol. ¿Ves que el lado de la derecha es más claro que el otro? Intenta representar ese contraste en el dibujo con un poco de sombreado en el lado izquierdo". › "Debes poner más sombras. Te enseñaré lo que quiero decir. Mira el boceto que acabo de hacer del mismo árbol". › "¿Qué intentas conseguir con el dibujo?" › "¿Qué podrías hacer para acercarte un poco más a lo que quieras conseguir?" › "Vale, está muy bien. Sigue así." El grupo analiza cada frase con relación a las características de la retroalimentación formativa presentada anteriormente por el facilitador y la facilitadora. Elige la retroalimentación más alineada con el enfoque conceptual y escribe una nueva versión que mejore las anteriores. A continuación, en el grupo total, cada pequeño grupo comparte los ejemplos. El/la facilitador interviene para ir orientando y haciendo ajustes a las retroalimentaciones presentadas.	45 minutos	Hojas, bolígrafos y copias de las retroalimentaciones.

[3] https://youtu.be/dOSiU42P8Gc

DESARROLLO DEL TALLER

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	TIEMPO SUGERIDO	RECURSOS
6. Cierre	Tarjeta de salida: Los/as facilitadores/as solicitan a cada participante completar, de manera anónima, una tarjeta de salida con la rutina de pensamiento "3, 2, 1": › 3 conceptos claros que me llevo del taller. › 2 frases de retroalimentación formativa que me gustaría recibir como profesor/a. › 1 acción que voy a comenzar a practicar con mis estudiantes. Las y los participantes entregan las tarjetas que servirán de retroalimentación a los/as facilitadores/as para la siguiente sesión de formación.	15 minutos	Hojas y lapiceras.

NOTAS

[4] Adaptado de Wragg, E (2003), *Evaluación y aprendizaje en la escuela primaria*, España: Paidós

6.2. Taller 2. Refinando las retroalimentaciones: del control a la formación

Este taller tiene como propósito desarrollar en los profesores la capacidad para comunicar claramente las ideas, apoyar y acompañar el trabajo de los estudiantes a través de las retroalimentaciones formativas, así como revisar las propias acciones para mejorar las prácticas.

Fundamentación

La elaboración de retroalimentaciones formativas requiere del desarrollo de capacidades y prácticas tendientes a acompañar al estudiantado en sus aprendizajes.

Dicho acompañamiento se traduce en escrituras que adquieren formas particulares cuando el sentido es formativo. El profesorado aprende a encontrar el tono, el modo y el foco de la retroalimentación formativa a medida que se involucra en este tipo de prácticas.

Habitualmente los docentes nóveles en este enfoque y aquellos cuyas creencias giran en torno al control ofrecen retroalimentaciones breves, generales y con escasas orientaciones para la mejora, que es el propósito principal de la retroalimentación formativa. Dado que estas capacidades requieren del desarrollo de modelizaciones y práctica, es que el presente taller ofrecerá un espacio para que los docentes puedan producir y analizar retroalimentaciones, tanto en forma individual como colectiva.

Objetivos del taller

Al finalizar este taller se espera que el profesorado pueda:

- Elaborar retroalimentaciones formativas a partir de producciones reales de estudiantes.
- Compartir entre pares ejemplos de retroalimentación formativa para ampliar las miradas.
- Analizar el perfil del profesorado ofreciendo retroalimentaciones.

DESARROLLO DEL TALLER

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	TIEMPO SUGERIDO	RECURSOS
1. Actividad de inicio.	Los/as facilitadores/as presentan ejemplos (ver "Anexo 1") de producciones de los estudiantes y las retroalimentaciones ofrecidas por el profesorado. Dialogan con el estudiantado acerca de los modos y el contenido de la retroalimentación de los ejemplos presentados.	20 minutos	PPT, proyector, pantalla.
2. Análisis de producciones de estudiantes y elaboración de retroalimentaciones formativas.	Cada participante trae a la sesión tres producciones de tres estudiantes distintos (sin datos de identificación) con sus objetivos de aprendizaje. 1. Los y las participantes se sientan en círculo y cada uno entrega las producciones y los objetivos de aprendizaje a su colega de la derecha y a su vez recibe las producciones y los objetivos de aprendizaje del colega de su izquierda. 2. Las y los profesores disponen de 20 minutos para leer el material recibido y ofrecer retroalimentación escrita utilizando el siguiente protocolo: • Valoro un aspecto positivo del trabajo. • Formulo una pregunta al estudiante. • Ofrezco una sugerencia específica. 3. Al finalizar los 20 minutos se repiten los puntos 1 y 2, dos veces más. Cada docente ofrece y recibe en total dos retroalimentaciones para cada una de sus tres producciones. 4. Con las retroalimentaciones recibidas, elige aquellas que entiende que favorecerán un avance en el aprendizaje del estudiante. A partir de las sugerencias recibidas, cada participante elabora una nueva retroalimentación, con mejoras. Puede utilizar la referencia a las características de la retroalimentación formativa del capítulo "Marco conceptual". 5. Se agrupan de a cuatro personas y comparten la nueva versión de cada docente. Estas versiones pueden ser subidas a una intranet de la escuela, o a cualquier otro espacio, de tal modo que las y los docentes accedan a todos los ejemplos.	80 minutos	Producciones de los estudiantes, hojas y lapiceras.

DESARROLLO DEL TALLER			
ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	TIEMPO SUGERIDO	RECURSOS
3. El perfil del profesorado ofreciendo retro-alimentación formativa.	Para favorecer el análisis sobre la tarea de retroalimentar, se propone a las y los participantes evocar individualmente una imagen que represente la función de retroalimentar y compartirla con el grupo total, explicando el porqué de la imagen elegida. Se inicia una conversación alrededor de las imágenes presentadas y el perfil de un buen retroalimentador. (Ver "Orientaciones para la formación de docentes").	20 minutos	Pizarrón o rotafolio, marcadores o plumones.
4. Cierre	*Tarjeta de salida* Los/as facilitadores/as solicitan al profesorado completar las siguientes frases: • Lo que me resulta más difícil al ofrecer retroalimentaciones formativas es ... • Lo que me resulta más sencillo al ofrecer retroalimentaciones formativas es ... Las y los participantes entregan las tarjetas que servirán de retroalimentación a los/as facilitadores/as para la siguiente sesión de formación.	10 minutos	Tarjetas de salida.

NOTAS

6.3. Taller 3. Instrumentos para ofrecer retroalimentación formativa

Este taller tiene como propósito desarrollar en los profesores y profesoras la capacidad para apoyar y acompañar el trabajo de sus estudiantes a través del uso de diversos instrumentos que les permitan identificar y comunicar fortalezas, logros y aspectos a mejorar.

Fundamentación

Tal como ha sido mencionado en el "Marco conceptual", las retroalimentaciones formativas suponen escribir textos o generar conversaciones reflexivas en torno a las producciones y a los aprendizajes de los estudiantes. Una manera de orientar la escritura es a través del uso de diversos instrumentos como las listas de cotejo, las rúbricas y los protocolos. Estos instrumentos se constituyen en guías que permiten organizar los intercambios y poner foco en los aspectos más relevantes a mejorar. Consideramos que es necesario que el profesorado se familiarice con estos instrumentos, advierta sus ventajas y desventajas, y los pueda ir incorporando paulatinamente en las retroalimentaciones que ofrezca.

Objetivos del taller

Al finalizar este taller se espera que el profesorado pueda:

- Diseñar listas de cotejo y rúbricas.
- Identificar ventajas y desventajas de cada instrumento.

DESARROLLO DEL TALLER

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	TIEMPO SUGERIDO	RECURSOS
1. Identificación de características y diseño de una lista de cotejo.	El facilitador y la facilitadora ofrecerán un ejemplo de lista de cotejo acompañada del objetivo de aprendizaje, indicadores y tareas (Ver capítulo "Set de recursos" y elegir una lista de cotejo). Las y los participantes conformarán grupos de cuatro integrantes y compartirán el material presentado por los/as facilitadores/as. Responderán preguntas para analizar el material. › ¿Cómo se articulan los objetivos de aprendizaje, los indicadores, las actividades con la lista de cotejo? › ¿Qué informaciones podemos relevar a través del uso de una lista de cotejo? Los/as facilitadores/as orientan el intercambio para que se logre identificar ventajas y desventajas de las listas de cotejo, así como los momentos de la enseñanza en que se recomienda su uso y para qué nivel de escolaridad.	30 minutos	Lista de cotejo, hojas y bolígrafos.
2. Diseño de una lista de cotejo	Los/as facilitadores/as ofrecen un objetivo de aprendizaje, indicadores de evaluación y actividades del diseño curricular para que las y los participantes elaboren una lista de cotejo en pequeños grupos. Aquí ofrecemos un ejemplo de Ciencias Naturales de 5º básico (Ver "Anexo 2"). También les brindamos pautas para elaborar una lista de cotejo en el capítulo "Propuesta didáctica". Los/as facilitadores/as proponen el intercambio de las listas de cotejo entre pares, para ofrecer retroalimentación que mejore la lista de cotejo.	45 minutos	Fotocopias del material del diseño curricular y de pautas para elaborar una lista de cotejo.

DESARROLLO DEL TALLER

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	TIEMPO SUGERIDO	RECURSOS
3. Identificación de características y diseño de una rúbrica	Los/as facilitadores/as ofrecerán un ejemplo de rúbrica acompañada del objetivo de aprendizaje, indicadores y tareas (Ver capítulo "Set de recursos" y elegir una rúbrica). Las y los participantes conformarán grupos de cuatro integrantes y compartirán el material presentado por los/as facilitadores/as. Responderán preguntas para analizar el material. › ¿Cómo se articulan los objetivos de aprendizaje, los indicadores, las actividades con la rúbrica? › ¿Qué informaciones podemos relevar a través del uso de una rúbrica? Los/as facilitadores/as orientan el intercambio para que las y los profesores puedan identificar ventajas y desventajas de las rúbricas, los momentos de la enseñanza en los que se recomienda su uso y para qué nivel de escolaridad.	30 minutos	Rúbrica, hojas y bolígrafos.
4. Diseño de una rúbrica	Los/as facilitadores/as presentan un objetivo de aprendizaje, indicadores de evaluación y actividades del diseño curricular para que las y los participantes elaboren una rúbrica en pequeños grupos. En función del tiempo disponible se propone que los grupos definan cuatro criterios y completen solo dos con cuatro niveles de calidad. Aquí ofrecemos un ejemplo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 8º básico (Ver "Anexo 3"). También les acercamos pautas para elaborar una rúbrica en el capítulo "Propuesta didáctica". Para finalizar, se comparten los ejemplos de rúbricas en el grupo total.	60 minutos	Fotocopias del material del diseño curricular y de pautas para elaborar una rúbrica.

6.4. Recomendaciones para replicar talleres

Los talleres presentados más arriba constituyen una secuencia de enseñanza, entre otras posibles, para la formación de docentes en el enfoque de la retroalimentación formativa. Puede tomarse el marco de la planificación aquí desarrollada como punto de partida para hacer adaptaciones, siempre necesarias, en función de las características de cada institución y de los destinatarios. Ofrecemos esta propuesta formativa, no como una planificación a ser seguida "paso a paso" y en forma lineal y textual, sino por el contrario, como un "menú" con variedad de opciones del cual elegir lo que cada facilitador y facilitadora considere pertinente y oportuno.

Teniendo en cuenta lo anterior, entregamos a los facilitadores y facilitadoras una serie de recomendaciones más específicas:

- Elegir ejemplos y modelos de consignas y retroalimentaciones variadas, acordes al nivel de escolaridad en el que trabajan los profesores que asistirán a las sesiones de formación.
- Explicitar que todas las retroalimentaciones, aún las que se acercan más al enfoque formativo, pueden ser mejoradas.
- Evitar las valoraciones del tipo "esto está bien" o "esto está mal" ante los aportes de las y los docentes. Por el contrario, se espera que el facilitador y la facilitadora ofrezcan en el mismo taller buenos modelos de retroalimentación.
- Disponer de algunos ejemplos y de varias copias para que todos igualmente puedan participar de la actividad, en caso de que algunos/as profesores/as asistan al taller sin los ejemplos de retroalimentaciones solicitados.
- Considerar que ciertas tareas, como la del diseño de la rúbrica, puede resultar dificultosa para docentes que nunca han diseñado una. Por ello, se sugiere acercarse a los grupos y generar mayores niveles de ayuda en esas instancias. De este modo, además, se estará modelando el andamiaje como una capacidad a desarrollar por los profesores y profesoras.
- Establecer relaciones entre las actividades que permiten abordar ejes centrales de la formación en el enfoque de la retroalimentación formativa y los conceptos teóricos que la fundamentan.

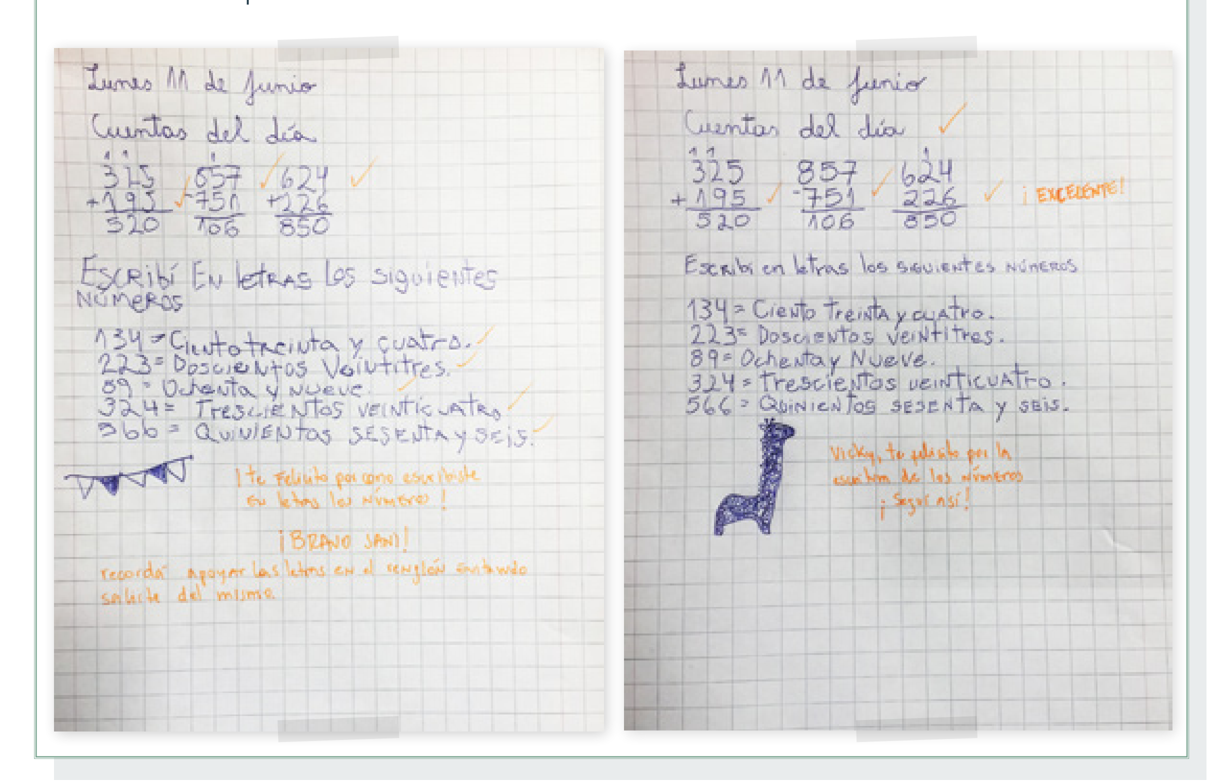
6.5. Anexos

ANEXO 1

Ejemplo 1
Objetivos de aprendizaje: Resolver sumas con números de tres cifras usando algoritmos (cuentas verticales). Escribir, con letras, números otorgados por la o el docente.

Actividad: *Cuentas del día.*

Luego de haber trabajado el cálculo algorítmico de la suma con números de tres cifras, la o el docente propone semanalmente que los y las estudiantes resuelvan una serie de cálculos, para sistematizar lo aprendido en torno a cálculos aditivos.



Ejemplo 2
Objetivos de aprendizaje: Abordar en profundidad la trama de un cuento fantástico. Reconocer en el cuento los elementos propios del género y elaborar respuestas atendiendo a las reglas ortográficas y de acentuación, construyendo un texto coherente y cohesionado.

Actividad: Responder una guía de lectura de profundización sobre un cuento fantástico complejo.

Después de una actividad de comprensión lectora, la docente escribe la siguiente retroalimentación:

"Querida Mili:

Algunas de tus respuestas están más completas que en tu ejercicio de comprensión lectora anterior. De todas formas, la manera en que parafraseas algunas respuestas evidencia falta de atención. Cuando tengas dudas acerca de la ortografía vuelve a leer el texto, ya que la mayoría de las palabras aparecen en él. Si no están, utiliza el diccionario. Además, presta atención al tiempo verbal en que está formulada la pregunta y responde de acuerdo con él.

Por favor, realiza las correcciones y entrégalas el próximo viernes".

Ejemplo 3
Objetivo de aprendizaje: Analizar el valor de la cartografía como fuente de información para estudiar la historia.

Actividad: Responder preguntas luego de haber leído varias fuentes de información.

5- ¿Cuáles fueron los aportes de Ptolomeo a la cartografía?
A partir de la teoría heliocéntrica de Ptolomeo se cambiaron los mapas.

Retroalimentación del profesor:

"Este texto tiene una idea importante: el aporte central de Ptolomeo fue la elaboración de la teoría heliocéntrica.

Te pido que agregues explicaciones que profundicen la respuesta. Específicamente: ¿de qué modo "se cambiaron los mapas"? ¿Cómo era la cartografía antes de Ptolomeo?".

ANEXO 2

Propuesta de Ciencias Naturales para 5º básico extraída del Curriculum Nacional, Ministerio de Educación de Chile.


Descarga este recurso en el siguiente link:
http://www.curriculumnacional.cl/inicio/1b-6b/quinto-basico/ciencias-naturales/OA/?oa=OA_6

Objetivos de aprendizaje: Investigar en diversas fuentes y comunicar los efectos nocivos que produce el cigarrillo (humo del tabaco) en los sistemas respiratorio y circulatorio.

ANEXO 3

Propuesta de Ciencias Sociales para 8º básico extraída del Curriculum Nacional, Ministerio de Educación de Chile.


Descarga este recurso en el siguiente link:
http://www.curriculumnacional.cl/inicio/7b-2m/octavo-basico/historia-geografia-y-ciencias-sociales/OA/?oa=OA_2

Objetivos de aprendizaje: Comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la ruptura de la unidad religiosa de Europa, el surgimiento del Estado centralizado, el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna, entre otros.

NOTAS



CAPÍTULO 7

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAL, L. (2010). Assessment and the regulation of learning. En P. Peterson, E. Baker & B. Mc-Graw (Eds.). *International encyclopedia of education,* Vol 3, (pp. 348-352). Oxford, UK: Elsiever.

ALLIAUD, A. (2014). El campo de la práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar. En *Jornadas sobre el campo de la formación para la práctica profesional.* Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación. Disponible en: https://cedoc.infd.edu.ar/upload/030108El_Campo_de_la_Practica__A._Alliaud.pdf

ANDRADE, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: academic self-assessment: and self-regulation of learning. En ANDRADE, H. y CIZEK, G. (eds.). *Handbook of formative assessment* (pp.90-105). Nueva York: Routledge.

ANDRADE, H. (1999). Cuando la valoración es instrucción y la instrucción es valoración: utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y la comprensión. En: HETLAND, L. y VEENEMA, S. (1999). *The Project Zero Classroom: views on understanding.* Proyecto zero.

ANIJOVICH, R. y CAPPELLETTI, G. (2017). *La evaluación como oportunidad.* Buenos Aires: Paidós.

ASKEW, S. y LODGE, C. (2000). Gifts, ping- pong and loops-linking feedback and learning. En ASKEW, S. (ed), *Feedback for learning* (pp. 1-18). Londres, Routledge Falmer. ASTOLFI, J. P. (2003). *El "error", un medio para enseñar.* Sevilla: Díada Editora.

BASURTO, M. (2017). Las comunidades profesionales de aprendizaje: desarrollo de una práctica reflexiva fundamentada. En DOMINGO, A. y ANIJOVICH, R. (2017): *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.

BEN- PERETZ, M. (2011). Teacher Knowledge: What is it? How we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teachers Education*, Vol 27, Issue 1, January, 3-9.

BLACK, P. y WILIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment & Education* 5 (1) 7-74.

BLACK, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (5): 5-31.

BLEJMAR, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan.* Buenos Aires: Novedades educativas.

BLEJMAR, B. (2017). *El lado subjetivo de la gestión.* Buenos Aires: Aique.

BOLÍVAR, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. Marzo 2015. no 361. *Padres y Maestros.* DOI: http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004

BROOKHART, S. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. En MCMILLAN, J. (Ed.). *Formative classroom assessment: Theory into practice.* New York: Teachers College Press.

BROOKHART, S. M. (2011). Tailoring Feedback: Effective Feedback Should be Adjusted Depending on the Needs of the Learner. *Education Digest 76* (9), 33–36.

BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.

BUTLER, R. y SHIBAZ, L. (2014). Striving to connect and striving to learn: influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking. *International Journal of Educational Research*, vol. 65, 41-53.

CAMILLONI, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo,* Montevideo (Uruguay) Año XIV, N°68, 6-12.

CAMILLONI, A. (2011). La formación docente como política pública: consideraciones y debates. *Revista de Educación*. Año 2 N 3. 2011, 11-28.

COCHRAN - SMITH, M. y LYTLE, S. (2009). Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation. *Practitioners Inquiry*. New York: Teachers College Press.

CONNELLY, F. M., y CLANDININ, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience.* Toronto: Teachers College Press.

DARLING-HAMMOND, L. y BENSFORD, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.* Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.

DAVINI, M. (1995). *La formación docente en cuestión.* Buenos Aires: Paidós.

DOMINGO, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica.* Saarbrücken: Publicia.

DOMINGO, A. y ANIJOVICH, R. (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.

ECHEVERRÍA, R. (2014). *Ética y Coaching Ontológico.* Buenos Aires: Granica.

ELBAZ-LUWISCH, F. (1997). Narrative research: political issues and implications. *Teaching and Teacher Education,* 13(1), 75-83.

HATTIE, J. y TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research,* 77(1).

HATTIE, J., y GAN, M. (2011). Instruction based on feedback. Mayer, R. y Alexander, P. (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 249–271). New York: Routledge.

LITWIN, E.: (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

NICOL, D. y MACFARLANE DICK, D. (2006). Formative Assessment and SelfÐRegulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education* 31 (2): 199–218.

PANADERO, E. y ROMERO, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effect of self-assessment on self-regulation, performance and self- efficacy. *Assessment in Education. Principles, Policy and Practice,* 21 (2): 133-148.

PANADERO, E., y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review, 9*, 129–144. doi: http://dx. doi. org/10.1016/j.edurev.2013.01.002.

PERINS, D. (2003). *King Arthur's Round Table: How Collaborative Conversations Create Smart Organizations.* New Jersey: Wiley & Sons.

PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva*. Barcelona: Graó.

PERRENOUD, P (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos.* Buenos Aires: Colihue.

RAVELA, P., PICARONI, B., LOUREIRO, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Montevideo: Magro.

ROGERS, C. R., FREIBERG, H. J. y SOLER, S. C. (1996). *Libertad y creatividad en la educación.* Buenos Aires: Paidós.

SCHON, D. A. (1998). *Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.

SHUTE, V. (2008): Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1): 153-189; disponible en: <projects.ict.usc.edu>.

STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación.* Madrid, España: Morata.

TOKUHAMA ESPINOZA, T. (2010). *The New Science of Teaching and Learning.* Nueva York: Teachers College Press.

WIGGINS, G. (2012). Seven Keys to effective feedback. *Feedback for Learning*, 70.

WILIAM, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Universidad de La Plata. Año 3-N 3-Epoca 4.

WILIAM, D. (2011). What is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation,* 37: 3–14.

WILIAM, D. (2017). *Embedded formative assessment.* Bloomington: Solution Tree Press.

SUMMA
"la Caixa" Foundation

www.summaedu.org